

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

REFLEXÕES PARA UM NOVO ENSINO DE JORNALISMO NA UFPR

CURITIBA
2013

FELIPE DE OLIVEIRA NASCIMENTO

REFLEXÕES PARA UM NOVO ENSINO DE JORNALISMO NA UFPR

Trabalho de Conclusão de Curso orientado pelo docente Mário Messagi Júnior, tendo como objetivo a obtenção do grau de Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e instituições que contribuíram para minha formação humana e profissional durante esses nove semestres em que estive no curso. Em especial, aos docentes Élon Faxina, Mário Messagi JR, José Carlos Fernandes (Zeca) e Carlos Rocha (Polaco); ao técnico Luís Santos; ao Núcleo de Comunicação e Educação Popular da UFPR (NCEP) em sua parceria com o Movimento Nacional de População de Rua (MNPR), ao Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (CEFURIA), à Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS); aos companheiros de curso Vinícius Carvalho, por todas as nossas conversas na sinuca e seus livros emprestados, e, principalmente, Ivam Rodrigues, que por sua dedicação, inteligência e espírito, proporcionou a mais rica experiência dentro das paredes do curso através do Teatro (dos rejeitados) de Comunicação Social (TRECOS/TECOS).

Agradeço muito também à minha família, que me deu toda a educação e liberdade para que eu pudesse aproveitar as portas que se abriram através do curso.

*Queremos saber
o que vão fazer
com as novas invenções
queremos notícia mais séria
sobre a descoberta da antimatéria
e suas implicações
na emancipação do homem
das grandes populações
homens pobres das cidades
das estepes, dos sertões.*

Gilberto Gil

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar quais os principais desafios pedagógicos que o curso de Comunicação Social da UFPR precisa superar na elaboração de um novo projeto de ensino de jornalismo. O currículo atual do curso data do ano 2000 e em breve passará por uma reformulação, tendo em visto as recomendações das Novas Diretrizes do Curso de Jornalismo (NDJ), criada em 2009 pelo MEC através de uma comissão de especialistas. Em nossa pesquisa, traçamos um histórico sobre o ensino de jornalismo no Brasil e levantamos os principais problemas pedagógicos enfrentados ao longo dos anos. Em seguida, analisamos alguns aspectos do ensino da UFPR, como estágio, TCC e ensino, pesquisa e extensão e as recomendações da NDJ quanto a esses e outros temas. Nossa conclusão é que o ensino da UFPR precisa superar, principalmente, a dicotomia entre teoria e prática, melhorar a formação para o uso das novas tecnologias e aprimorar a tese da flexibilização curricular, que teve como consequência negativa o alto número de disciplinas optativas.

Palavras chave: Ensino de Jornalismo, NDJ, curso de Comunicação Social da UFPR.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
1) Histórico do ensino de jornalismo no Brasil.....	6
2) Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo.....	13
3) Desafios históricos da formação em jornalismo.....	20
3.1) Conflito entre teoria e prática.....	20
3.2) Legitimação acadêmica.....	27
3.3) Contradição entre valores profissionais e de mercado.....	32
3.4) Funções do ensino de jornalismo.....	34
3.5) Função social da universidade.....	42
3.6) Soluções possíveis.....	47
4) Reflexões para um novo ensino de jornalismo na UFPR.....	56
4.1) Resultado da pesquisa com os estudantes.....	58
4.2) Estágio.....	64
4.3) Disciplinas curriculares.....	70
4.4) Trabalho de Conclusão de Curso.....	79
4.5) Ensino, pesquisa e extensão e atividades complementares.....	84
4.6) Uso das novas tecnologias da comunicação.....	90
Considerações finais.....	95
Referências.....	99

Introdução

Estávamos no ano de 2011 quando o curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná, que abrange as habilitações de Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Jornalismo, passou por sua mais recente mobilização estudantil. Professores afastados sem ter quem os substituísse, número reduzido de equipamentos como câmeras de vídeos, computadores e ilhas de edição, falta de técnicos e condições ruins da infraestrutura do prédio e, principalmente: um regimento que só permitia a realização de estágios de até 25 horas semanais e com o cumprimento mínimo de 50% da carga horária, a não assinatura de contratos de estágio nas férias e a antiga questão da elevada carga horária de disciplinas optativas a se cumprir mexeram com o ânimo dos estudantes. Somado isso tudo com uma decisão da coordenação que impossibilitou, naquele semestre em específico, a matrícula dos estudantes na disciplina de TCCI, que no regulamento não exige pré-requisito, sem ter cumprido a disciplina de Metodologia de Pesquisa, os estudantes se mobilizaram em um movimento chamado “Floresta de pernas pro ar”¹, que culminou em uma greve dos alunos do curso por uma semana.

A partir da greve, o regimento de estágio foi mais flexível para as habilitações Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, e outras ações foram sendo tomadas. Em dois anos, é perceptível muitas melhorias nas condições de ensino do curso: contratação de novos professores e novos equipamentos, melhoria das condições dos laboratórios e da infraestrutura do prédio, diálogo mais aberto entre Departamento e Coordenação com os estudantes. Ainda assim, muitos aspectos fundamentais para a melhoria do ensino no curso, como a questão das optativas e as próprias mudanças sociais e profissionais ocorridas desde a implantação do currículo atual, no ano 2000, necessitam de uma reforma curricular para serem solucionados.

Em uma pesquisa realizada com quarenta e quatro estudantes da habilitação de jornalismo do curso, parte da metodologia deste trabalho, encontramos alguns apontamentos que nos situam melhor em relação à percepção estudantil sobre os principais problemas do ensino. Na visão de um estudante que ingressou no curso

1 O nome “Floresta” se refere ao apelido do campus de Comunicação Social da UFPR, chamado assim devido ao fato de antigamente ser o campus do curso de Engenharia Florestal. Detalhes do movimento em <http://cacosdaufpr.blogspot.com.br/2011/03/floresta-de-pernas-para-o-ar.html>

em 2009, o curso da UFPR falha em aspectos como pouca harmonia entre teoria e prática, falta de alguns conteúdos das ciências humanas, inexistência de grupos de estudos e pouca profundidade nos debates.

O curso não consegue harmonizar teoria e prática, por isso não forma acadêmicos nem profissionais para o mercado de trabalho. Ainda, o conteúdo das disciplinas é desatualizado em ambas as áreas. Não temos fundamentação teórica nem prática sobre marketing, assessoria de imprensa, ciência política, história brasileira e de outros países (fora os da Europa, e ainda muito pouco), internet e novas mídias. O curso também peca pela falta de grupos de estudos e discussões sobre a função dos meios de comunicação e os principais acontecimentos na mídia. Não são feitas análises frequentes sobre a cobertura atual, seja no impresso, online, rádio e TV. Poderíamos ter estudado enquadramentos, agendamento, contexto social e histórico.

Outra visão, também de um ingresso em 2009, é de que o curso é distanciado da realidade, há elevado número de disciplinas teóricas no início do curso, faltam disciplinas sobre uso das novas tecnologias e é alta a carga horária dispensada em disciplinas práticas.

O curso é completamente desligado da realidade (prática e teórica). O tratamento teórico é colocado quase todo no início do curso, o que é obviamente um erro (a discussão fica prejudicada pelo pouco envolvimento e familiaridade dos "calouros"). A produção científica é nula. Não há uma aula sequer sobre uso de tecnologias da comunicação (embora haja uma matéria de Comunicação e Tecnologia, que faz de fato uma discussão teórica elementar, mas insuficiente). A formação técnica, que teoricamente é mais simples, consome uma carga horária absurda (matérias específicas de rádio e tv, por exemplo) (...).

Uma outra opinião, de um aluno que ingressou em 2008 é a que, no fim das contas, não é a falta de estrutura o principal problema do ensino, mas sim fatores "não materiais".

À primeira vista, a resposta mais fácil é dizer que o curso tem deficiências principalmente devido à falta de infraestrutura, o que não me parece verdade. A estrutura, embora inferior à de outras faculdades, dá plenas condições para o desenvolvimento de técnicas profissionais. O que torna a UFPR não muito forte (seja na preparação para o mercado como na formação socialmente responsável) em Comunicação são fatores não materiais, como composição de professores e da grade curricular.

Muitos dos problemas apontados pelos estudantes, entretanto, não são específicos do curso de jornalismo da UFPR. Na literatura sobre pedagogia do jornalismo, percebemos inúmeras dificuldades históricas que o curso enfrenta, seja por questões técnicas, culturais, políticas ou acadêmicas. Ademar Schuch (2002, p.87), sintetiza como principais indicadores das deficiências da formação

universitária em jornalismo:

1) falta de afirmação, pelos próprios professores da área, de como deve ser esta graduação, sendo seu sinal mais evidente a não superação da dicotomia “teoria” e “prática” no desenvolvimento do ensino; 2) credibilidade pouco vigorosa do diploma no mercado; 3) existência de uma pós-graduação desvinculada das exigências de conhecimento da formação graduada, que é voltada à preparação profissional; 4) currículos insuficientes, defasados e desconectados da realidade do mercado de trabalho do jornalista; 5) inexistência quanto aos atributos necessários ao professor de jornalismo, o que pode ser representado pelo seguinte dilema: o correto seria uma formação apenas acadêmica ou uma formação que aglutine experiência profissional no mercado, ou, ainda, somente experiência?; 6) graduação realizada como habilitação do curso de Comunicação Social, o que significa uma formação não-integral, com escasso tempo para disciplinas focadas na profissão, como também falta de identidade profissional, já que o nome do curso não remete ao jornalismo.

Buscando melhorar a qualidade na formação do jornalista, uma comissão de especialistas criada pelo Ministério da Educação elaborou, em 2009, as “Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Jornalismo”. Presidida por José Marques de Melo, e com representantes das principais entidades representativas do jornalismo, como Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo (FNPJ) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJOR), a NDJ propôs parâmetros curriculares visando redimir problemas relacionados principalmente com a falta de relação entre teoria e prática na formação e à preparação do jornalista para o enfrentamento desta era tecnológica e da crise do jornalismo. Dentre as principais medidas adotadas pela NDJ, estão: o ensino do jornalismo como curso autônomo, desvinculado da Comunicação Social, a instituição do estágio obrigatório, o aumento da carga horária mínima, o ensino obrigatório de assessoria de imprensa e obrigatoriedade de realização de trabalho prático individual nos Trabalhos de Conclusão de Curso. Apesar da NDJ ser aprovada pelas principais entidades representativas do jornalismo, a Diretriz, entretanto, não tem o apoio da principal entidade de representação estudantil, a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS), com a argumentação principal de que essas diretrizes tecnicizam o curso, formando estudante apenas para o mercado de trabalho.

Sendo consensual que é necessário rever o ensino de jornalismo no país, esse trabalho pretende investigar como pode ser constituído o novo projeto de ensino de jornalismo da UFPR, de forma que ele atenda às principais necessidades humanas e profissionais dos egressos do curso. Como método de trabalho, iremos

pesquisar na literatura quais são os principais desafios enfrentados pelo ensino de jornalismo no país, para depois aplicarmos a discussão no caso específico da UFPR. Para isso, nos é essencial, também, nos debruçarmos sobre a NDJ, entendendo o motivo de cada proposta e analisando em que medida as mudanças podem contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade de ensino no contexto da UFPR.

Embora esse trabalho queira propor reflexões para um projeto de ensino que seja aplicado em um curso e universidade específicos, as discussões que tentaremos construir neste trabalho se relacionam, afinal, com uma perspectiva própria de educação que nos interessa. A preocupação do pesquisador é, essencialmente, promover reflexões pertinentes a um projeto educativo que permita ao sujeito, através do conhecimento, a realização de suas necessidades intelectuais e profissionais tendo em vista a contribuição delecom as causas sociais. Nosso objeto de estudo, portanto, é uma formação universitária que dê condições para o estudante atuar, no campo do jornalismo, para a realização de seus anseios pertinentes com uma nova perspectiva social. Em linguagem mais clara: uma formação que seja capaz de alimentar os sonhos dos jovens ao invés de enfraquecê-los. Assim sendo, este trabalho não é voltado apenas para o público da UFPR, mas sim a todos os sujeitos no campo do jornalismo que compartilham desta mesma perspectiva. Dessa forma, pretendemos estudar a melhoria da formação do jornalista dentro dessa ótica específica que defendemos. Não buscamos, portanto, uma investigação imparcial sobre a pedagogia do jornalismo, e sim conhecimentos que contribuam para a aplicação de nossos objetivos, utilizando referências teóricas que dialoguem com a nossa posição.

Uma metodologia que utilizaremos nesse trabalho, também, será uma pesquisa com os estudantes que cursam, ou cursaram recentemente, jornalismo na UFPR, como forma de levantarmos as principais carências que os alunos percebem quanto ao ensino. Nesta pesquisa, pediremos para os estudantes avaliarem a formação do curso em diversos aspectos e a importância que eles conferem a eles (disciplinas teóricas, práticas, relação entre ambas, projetos de pesquisa e extensão, etc.). Consultaremos, também, a opinião dos estudantes sobre as principais mudanças da NDJ, e em cada pergunta deixaremos um espaço abertos para comentários.

Em nossa tentativa de abordar os principais aspectos da formação em

jornalismo sem focar em algum ponto específico, admitimos que este trabalho não aprofunda as discussões da maneira como elas mereciam, se limitando a expor as questões de uma forma geral. Por isso, este trabalho é útil muito mais para levantar os problemas do ensino do jornalismo em caráter nacional e da UFPR do que para necessariamente delinear soluções. Não temos a pretensão e a capacidade de abarcar com profundidade todas as características pedagógicas de um ensino, mas pretendemos que esse trabalho sirva como uma introdução, uma formação inicial, sobre a pedagogia do jornalismo, podendo ser apropriado pelos diversos autores interessados por essa temática e, de uma maneira especial, pelos estudantes da UFPR. O objetivo é que, na elaboração do novo projeto de ensino do curso, esse trabalho possa ser referência à comunidade acadêmica, contextualizando-os sobre os principais desafios que o novo ensino precisa responder, e na medida do possível, propondo caminhos que convergem para uma formação crítica e humana.

Para começarmos o desenvolvimento deste trabalho, faremos uma reconstituição histórica sobre os diversos períodos das escolas de jornalismo, desde o início dos cursos até momento, na tentativa de compreender o processo que culminou até a NDJ. Em seguida, será exposto um levantamento sobre as principais características da NDJ, ainda sem analisá-la. Na próxima parte, constará nossa pesquisa bibliográfica sobre os principais desafios enfrentados historicamente pelo ensino de jornalismo, com um capítulo dedicado a possíveis soluções. No último capítulo, se debruçaremos sobre o ensino na UFPR, dando a luz aos principais problemas curriculares do curso e utilizando todo o conhecimento visto anteriormente para sugerirmos mudanças e avaliarmos como a NDJ pode contribuir, ou não, ao ensino que defendemos.

1) Histórico do ensino de jornalismo no Brasil

Desde a instituição do curso de jornalismo no Brasil, através do decreto-lei 5480/43² e do surgimento do primeiro curso, na Fundação Cásper Líbero, em 1947, houve, conforme José Marques de Melo, pelo menos quatro correntes pedagógicas de ensino nos cursos de jornalismo no Brasil: ético social, técnico editorial, político ideológica e crítico profissional.

A primeira corrente, em um momento em que a profissão era exercida por pessoas de diferentes áreas, com a prática sendo adquirida pelo próprio ofício nas redações, privilegiou o ensino ético, jurídico e deontológico do jornalismo brasileiro. Motivadas pelo panorama político da época, com o fim do controle estatal sobre a imprensa e o retorno ao período democrático a partir da queda do Estado Novo, as escolas de jornalismo refletiam as preocupações do campo jornalístico que incidiam principalmente na restauração e manutenção da liberdade de imprensa e no seu papel perante o novo período democrático.

O terreno ideológico era, portanto, favorável a uma ênfase ao debate, à livre expressão e a toda uma concepção de jornalismo em moldes liberais. A ênfase humanística pode ser percebida, por exemplo, no currículo do Curso de Jornalismo da Fundação Cásper Líbero, o pioneiro. De um total de 18 disciplinas, apenas seis são específicas à área profissional (RODRIGUES, 2006, p. 69).

Nesta primeira fase de ensino do jornalismo no ensino superior, os docentes eram oriundos principalmente das faculdades de direito e filosofia, o que também motivou esses estudos de natureza ético social. Na época, foram recorrentes as pesquisas que tinham por objetivo “indagar sobre as implicações legais da atividade profissional, para refletir sobre os fundamentos morais da prática noticiosa e para delinear parâmetros filosóficos peculiares aos processos jornalísticos vigentes” (MELO, 2006, p.19). Emergiu ainda nessa corrente estudos de natureza moral da profissão, delineando um quadro de “entusiasmo pela reflexão e pelo debate sobre o alcance social da atuação da imprensa e os limites éticos da ação dos profissionais

2 Publicado em 13 de maio de 1943, o decreto-lei instituiu o curso de jornalismo no sistema de ensino superior do país, com a finalidade de “ministrar conhecimentos que habilitem de um modo geral para a profissão de jornalista” (Artigo 2º). Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5480-13-maio-1943-415541-publicacaooriginal-1-pe.html>

de jornalismo.” (MELO, 2006, p.21) Nesta época, os currículos do curso eram elaborados pelas próprias escolas de jornalismo.

Como a maioria dos estudantes dos primeiros cursos já trabalhavam nas redações, a falta de uma ênfase técnica não se tornou a princípio tão problemática. “A intenção era positiva e a oferta da universidade não frustrou essas primeiras gerações que estudavam então História, Literatura, Filologia, Sociologia, Ciência Política, Estética, Filosofia” (MEDINA, 1988, apud RODRIGUES, 2007, p.69). Segundo Danton Jobim, fundador do curso na Fundação Cásper Líbero, conforme o trabalho de AVANZA (2007, p.116):

o curso funcionava mais como um curso de aperfeiçoamento do que de formação. Até mesmo porque a maior parte dos alunos era formada por profissionais que já atuavam no mercado e as novas idéias eram introduzidas por eles nas redações. Mesmo com todas as deficiências de um curso em seu início, as críticas às rotinas empregadas e o debate em torno das propostas eram recebidas com entusiasmo.

A segunda corrente de ensino de jornalismo nas universidades brasileiras, também movida pelo contexto histórico da época, foi a chamada técnico editorial. Com o advento da ditadura militar em 1964 e a restauração da censura na imprensa, somado aos processos de modernização das redações e a crescente preocupação do mercado em absorver profissionais com a devida capacidade técnica jornalística, “emerge uma corrente voltada para a *técnica* jornalística, com a melhoria dos padrões *editoriais*, enfim, com a modernização dos processos de captação, codificação e difusão da mensagem noticiosa” (MELO, 2006, p.23). Os próprios estudantes de jornalismo, na virada dos anos 50, já pretendiam esse tipo de transformação (MEDINA, 1988, apud RODRIGUES, 2007, p. 72), que pode se materializar devido ao contexto político e econômico.

O momento político é o da Ditadura Militar, repressão e censura, desmonte das universidades públicas e adoção de um modelo de desenvolvimento que favorece a iniciativa privada, tanto no campo dos investimentos em veículos de comunicação (...), quanto da participação do capital privado no “negócio” do ensino. Relativamente à expansão dos veículos de comunicação, vale ressaltar que ela se fez acompanhar de importação de tecnologia, colocando a questão da formação técnica no centro do debate para a profissionalização do jornalista (RODRIGUES, 2007, p. 72).

Dois fatores de interesses políticos influenciaram o campo jornalístico da época, o decreto-lei nº 972, de 17 de outubro de 1969, que regulamenta a profissão de jornalismo exigindo a obrigatoriedade da graduação, e a resolução 11/69, de 6 de

agosto de 1969, que transforma os cursos de jornalismo em habilitações da Comunicação Social. Outro fator importante da época foi o surgimento dos currículos mínimos obrigatórios, criado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Com eles, o Conselho Federal de Educação (CFE) instituía em cada curso disciplinas obrigatórias, inclusive com ementa, que deviam ser seguidas nacionalmente, mais algumas opcionais para o curso escolher, sobrando pequena parte das disciplinas para serem propostas conforme cada escola.

O primeiro currículo mínimo de jornalismo vigorou em 1962, sendo instituído outro em 1964 até o terceiro currículo mínimo de 1969, que criou o curso de Comunicação Social. Neste período, bacharéis de jornalismo, publicidade e propaganda, relações públicas e editoração cursavam as disciplinas de tronco comum até metade da graduação e depois seguiam suas específicas habilitações, ou então se formavam com habilitação polivalente (prática extinta no currículo mínimo de 1978) para trabalhar nos diferentes campos da mídia.

A criação do Curso de Comunicação Social, entretanto, não foi uma decisão baseada unicamente em necessidades acadêmicas ou de atuação profissional, mas está intimamente ligada à influência estadunidense na América Latina no contexto da Guerra Fria, que atuava nas decisões pedagógicas da região através do Centro Internacional de Estudos Superiores de Periodismo para a América Latina (Ciespal). Criado pela Unesco, em conformidade com os anseios estadunidenses de acompanhar as práticas jornalísticas nos países de terceiro mundo, o Ciespal teve uma forte atuação no continente a partir da revolução cubana, com objetivo de evitar que o jornalismo contribuísse para que a revolução socialista se alastrasse pelo continente.

Na sua análise da Revolução Cubana, os Estados Unidos concluíram que o papel dos jornalistas foi importante para Fidel Castro e seus partidários: teriam municiado os guerrilheiros com informação e, de um modo ou de outro, ajudado a torná-los simpáticos e populares. Atribuía esse fato à difusão das teses marxistas, na época intensa na América Latina. Promoveram, então, por intermédio do Ciespal, organismo sediado no Equador, a adoção de uma formação básica que se fundava no estruturalismo, então entendido como alternativa a Marx. Parte importante do projeto era a diluição do conteúdo crítico inerente ao jornalismo em um curso de "comunicação social" que formaria também publicitários, pessoal de relações públicas e cineastas (LAJE, 2002, p.62).

Dessa forma, o Ciespal traçou um modelo de ensino latino americano que se constituía, conforme as decisões de uma conferência realizada em Punta Del Leste,

em 1961, em um:

programa de modernização dos sistemas educacionais do continente, que receita um controle centralizado, prioridade ao ensino técnico e profissional, tecnificação do ensino de humanidades e ciências sociais e despolitização das relações educacionais (IANNI, 1976, apud MEDITSCH, 1990, in: MEDITSCH, 2012, p.53).

No jornalismo brasileiro, o Ciespal já havia influenciado o currículo mínimo de 1964, elaborado por Celso Kelly, um professor treinado nos cursos do Centro, e influenciou também o de 1969, que criou o curso de Comunicação Social (MOURA, 2002, p.87). Essa mudança acabou sendo também vantajosa ao regime ditatorial por distanciar os estudantes do papel revolucionário das universidades frente ao período.

O regime político pós-1964 constrange as universidades, transformando-as em bastiões de resistência. Os cursos de jornalismo tornam-se focos de contestação, disseminando informações/opiniões contrárias ao governo. Por isso, os donos do poder não hesitam em cortar o mal pela raiz, tentando até mesmo a extinção de tais cursos. O palco dessa batalha foi o antigo CFE – Conselho Federal de Educação. Se não logram êxito imediato, os adversários dos jornalistas formados pelas universidades conseguem resultados indiretos. Minaram na base a auto-estima corporativa dos jovens estudantes, através de uma manobra pouco sutil. Suprimiram a autonomia dos cursos de jornalismo, transformando-os em apêndices do mega curso de comunicação social (MELO 1993, apud RODRIGUES, 2007, p. 73-74)

Nessa fase tecnicista, buscava-se superar os fundamentos filosóficos, considerados não científicos, através da apropriação de conceitos da matemática, psicologia, biologia e cibernética pela comunicação, buscando dar ao jornalismo um caráter científico "Foi a época das réguas em sala de aula, da contagem das palavras e medição de colunas, processo a que se dava o nome pomposo de 'Jornalismo Comparado' e o status digno da mais exata das ciências científicas" (MEDITSCH, 1999, p.2). Esse tipo de pedagogia impedia uma análise crítica do jornalismo, deflagrando uma situação em que:

uma mesma sala de aula preparava, e prepara, um jornalista, um publicitário, um relações-públicas, sendo dada a todos a mesma formação teórica, isto é, uma informação alienante; a todos se transferiam e transferem, em bloco, técnicas européias e norte-americanas, notadamente norte-americanas, sem nenhum comprometimento com a realidade brasileira, e sem que ao aluno, futuro comunicador social, fossem dadas condições de proceder, ele mesmo, a essa redução. (VIEIRA, 1978, apud MOURA, 2002, p.87).

Apesar de um modelo de formação tecnicista, é importante considerar

também que as escolas de comunicação na época tinha pouca estrutura para aplicar esses próprios modelos. “De fato houve uma tecnificação do ensino teórico, mas o propósito de incrementar o ensino profissionalizante foi barrado pela falta de equipamentos” (MEDITSCH, 1990, in MEDITSCH, 2012, p.53).

Uma nova fase do ensino de jornalismo no Brasil se configurou no decorrer da década de 70, com a corrente político ideológica. Tal mudança ocorreu com a perspectiva de redemocratização, motivada pelas eleições parlamentares de 74, em que a imprensa, as organizações sindicais e a cultura ficaram submetidas a um controle estatal mais brando. Em paralelo, o Ciespal já se tornava cada vez mais independente ideologicamente dos Estados Unidos e não tinha a mesma influência para orientar as decisões do CFE.

Nesse contexto, o ensino de jornalismo se voltou à crítica do próprio jornalismo, bebendo dos estudos sobre a indústria cultural, tema em voga na época, e culminando na crítica ao processo de industrialização da notícia, “desvendando suas nuances manipulatórias, pondo ao avesso seus recursos sutis de argumentação, desmascarando enfim, sua pretensa objetividade” (MELO, 2006, p.29). Dessa forma, as pesquisas nessa fase confluem no sentido de “resgatar (ou até mesmo denunciar) a trama político-ideológica que orienta e determina o processo de captação, codificação e difusão da notícia” (MELO, 2006, p.28).

Apesar da reabertura política ter permitido uma maior liberdade para o meio acadêmico, as empresas de comunicação, alegando a baixa qualidade na formação e não correspondência dos egressos com as expectativas, organizam no início da década de 80 uma campanha pretendendo o fechamento dos cursos de jornalismo. A situação, entretanto, acaba fortalecendo as comunidades acadêmicas, que “passaram a reivindicar ou a pôr em prática diretamente medidas capazes de reverter a situação imperante naqueles cursos” (MELO, 2006, p.31).

Nessa tentativa de legitimar a existência dos cursos é que se configurou a fase crítico-profissional, iniciada no começo dos anos 80. Nessa fase, inicia-se a busca pela construção da identidade do jornalismo, na qual implica em “utilizar o arsenal metodológico alicerçado pelas ciências humanas (e não apenas por uma ciência em particular) para traçar os contornos da profissão e resgatar todas as suas dimensões políticas e sociais.” (MELO, 2006, p.32). É o período em que se pretende sedimentar e dignificar a profissão, ao invés de negá-la como na fase anterior, procurando consolidá-la cientificamente. Dessa forma, a universidade torna-se um

espaço possível para

identificar no jornalismo a sua real natureza, que é a de uma profissão dotada de grande significado social e de profunda influência política. Estudar a profissão, entendê-la, sistematizá-la, contribuir para que assuma um ritmo dinâmico, atualizando-se continuamente, é a meta que colocam de modo prioritário inúmeros integrantes da comunidade acadêmica. Com isso, abandonam conscientemente aquela postura subalterna de tentar enfocar o jornalismo sempre a partir dos parâmetros construídos por outras ciências e disciplinas que nem sempre lhe dizem respeito. (MELO, 2006, p.32).

Mesmo com os esforços e com a busca acadêmica de legitimar cientificamente a profissão, os currículos daquela época não seguiram a mesma tendência. O currículo mínimo proposto em 1979 foi rechaçado pelas escolas devido a falta de seriedade com que foi planejado, no qual das propostas construídas por duas entidades representativas restou apenas a “Justificativa” na redação final (MEDITSCH, 1990, in MEDITSCH, 2012). Entretanto, há dois pontos desse currículo que permanecem até hoje: a instituição do Trabalho Experimental de Conclusão de Curso e a obrigatoriedade das disciplinas laboratoriais, que deveriam ser implantadas a partir de 1980. Na transição da década foi criada pelo Conselho Federal de Educação uma comissão, com representantes de diversas entidades, responsável por elaborar um novo currículo mínimo, que veio à luz com o parecer nº 480/83. Entretanto, conforme apontado por Meditsch (1990, in MEDITSCH 2012), as mesmas características permaneceram no currículo de 84.

Um novo paradigma no ensino do jornalismo brasileiro ocorreu em meados dos anos 90 com o fim dos currículos mínimos, extintos através da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que passou a conceber os currículos através de Diretrizes Curriculares³. Com a LDB, as instituições passaram a ter autonomia para estipular suas disciplinas, observando as recomendações das diretrizes que viriam posteriormente. Para os cursos de jornalismo, ela veio em 2001, com as “Diretrizes Curriculares a área de Comunicação Social e suas habilitações” – Parecer 492/2001 da Câmara de Educação Superior/Conselho Nacional de Educação (CES/CNE). Esta foi a última Diretriz homologada pelo MEC, que serviu de base ao currículo de jornalismo da UFPR e das outras escolas de jornalismo do país.

3 No Parágrafo II do artigo 53 da LDB, que dispõe sobre a autonomia universitária, consta que as universidades estão atribuídas de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

Nessa Diretriz, a Comunicação Social permaneceu como curso próprio, abrangendo as habilitações de jornalismo, publicidade e propaganda, relações públicas, etc. Segundo o documento, os objetivos da Diretriz eram estabelecer as orientações para se obter o padrão de qualidade na formação oferecida e de flexibilizar a estruturação dos cursos, para atender às especificidades de cada faculdade e viabilizar o surgimento de inovações nas propostas pedagógicas.

Em 2009, o MEC nomeou uma comissão de especialistas para elaborar uma nova diretriz curricular aos cursos de jornalismo, que veio à tona no mesmo ano com o nome de “Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo”. A NDJ, promove significativas mudanças, entre elas, o ensino de Jornalismo como curso autônomo e a obrigatoriedade do estágio e da elaboração de um Projeto experimental individual nos Trabalhos de Conclusão de Curso. Até junho de 2013, a NDJ ainda não foi homologada pelo MEC para começar a ser aplicada nas Instituições Federais de Ensino.

2) Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo (NDJ) foi formulada em 2009 por uma Comissão de Especialistas nomeada pela Portaria MEC-SESU 203/2009⁴. Presidida por José Marques de Melo, a Comissão teve mais sete integrantes: Alfredo Vizeu (UFPE), indicado pelo Fórum Nacional de Professores de Jornalismo (FNPJ), Eduardo Meditsch (UFSC), indicado pela Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), Luiz Motta (UnB), indicado pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor), Manuel Carlos Chaparro (USP), Sonia Virginia Moreira (UERJ), da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), Sérgio Mattos (UFBA) e Lúcia Maria Araújo, do Canal Futura.

Com um prazo de 180 dias para elaborar a NDJ, a Comissão realizou ao todo três consultas públicas, no Rio de Janeiro (com a comunidade acadêmica), em Recife (com a comunidade profissional) e em São Paulo (com a sociedade civil). O documento foi apresentado com, além da Diretriz em si, uma parte contendo as fundamentações e justificativas para ela, embasadas teoricamente, e mais uma parte com as recomendações finais.

As Fundamentações e Justificativas começam com o capítulo “Cenários do Jornalismo”. O principal ponto abordado pelo estudo é a transformação das características tradicionais do jornalismo proporcionada pelas novas tecnologias. Embasados principalmente por Manuel Castells, a afirmação é a de que, com as novas tecnologias da comunicação, os indivíduos e as organizações voltaram a inserir-se nos processos discursivos. A citação do autor utilizada no documento é a de que, na “era da Informação (...) os meios de comunicação não são os detentores do poder” (CASTELLS, 1999, apud MEC, 2009, p.3). Este estaria nos próprios indivíduos e instituições através de suas relações nas “redes de troca de informação e de troca de símbolos”, ocasionando que “com as armas da linguagem, os suportes da tecnologia e os valores da democracia, os novos atores públicos, entes institucionais, apropriaram-se dos meios para agirem no mundo” (MEC, 2009, p.4).

Com isso, o jornalismo estaria, desde o início do século XXI, passando por uma crise. Pois antes das novas tecnologias, era o jornalismo o controlador de todo

4 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf

o processo entre os acontecimentos e conhecimento público sobre eles. Era o jornalista o mediador entre o acontecido e o noticiado, no qual os fatos só “existiam” socialmente se passassem pela mediação jornalística. “A atualidade fazia parte do Jornalismo, ao qual servia como fonte de matéria-prima. Hoje, ao contrário, é o Jornalismo que faz parte da atualidade, e a serve, como linguagem macro-interlocutória socialmente eficaz” (MEC, 2009, p.6). Nessa perspectiva, a exigência social sobre o jornalista seria sua capacidade de situar o cidadão diante dos fatos.

Exige-se (do jornalista) tanto o domínio das técnicas e artes da narração quanto o domínio da lógica e das teorias da argumentação. Exige-se também o manejo competente das habilidades pedagógicas na prestação de serviço público (MEC, 2009, p.6).

Um outro ponto abordado é o de que, para reforçar a dignidade do jornalismo frente a esse cenário, é fundamental uma noção de ética vinculadas às razões de Vida e da Cidadania, que no fim das contas seriam os valores sintetizados na Declaração Universal do Direitos Humanos.

Numa profissão em que a liberdade de informar constitui requisito essencial e numa atividade em que a independência editorial representa fundamento basilar, e em que os valores do interesse público se tornam vetores determinantes das decisões cotidianas, as razões das escolhas têm de resultar evidentemente da consciência cívico-social (MEC, 2009, p.7).

O documento segue abordando “A formação do jornalista”, resgatando historicamente alguns pontos sobre o assunto, e a “Especificidade do Curso de jornalismo”. Os capítulos visam, principalmente, justificar o desmembramento do Jornalismo como habilitação da Comunicação Social. O primeiro ponto salientado é o reconhecimento do jornalismo como uma profissão.

Comunicação Social não é uma profissão em nenhum país do mundo, mas sim um campo que reúne várias diferentes profissões (...) Desta forma, é inadequado considerar o Jornalismo como habilitação da Comunicação Social, uma vez que esta, como profissão, não existe, assim como não existe uma profissão genérica de Saúde (MEC, 2009, p.9).

O texto aponta tal característica como um equívoco ocorrido desde os anos 60 com a adoção dos currículos mínimos, que teriam sido forjados aos países de terceiro mundo no contexto da Guerra Fria com o objetivo de formar comunicadores polivalentes, para se alienarem de princípios básicos do jornalismo como liberdade

de expressão de fiscalização do poder. O documento aponta que, mesmo com a extinção do comunicador polivalente, as profissões da Comunicação continuaram sendo ensinadas como habilitações, acarretando principalmente a falta de vínculo entre teoria e prática, falha que ainda não estaria solucionada pelo abandono, a partir do currículo mínimo, às referências fundamentais para a prática do jornalismo. A crítica também é a de que a teoria não retornou às questões suscitadas pelas habilitações profissionais específicas. “Ganhou, em vez disso, crescente autonomia em relação às práticas da comunicação, na direção de se tornar uma disciplina estritamente crítica, da área das Ciências Humanas, e não mais da área das Ciências Aplicadas” (MEC, 2009, p.12). Dessa forma, o conteúdo profissional do curso passou a ser estritamente técnico, enquanto a teoria da comunicação evolui desvinculada do exercício da profissão. O texto é bem enfático na consequência dessa característica:

Em decorrência, os estudantes de Jornalismo desde então têm sido forçados a uma opção dramática e pouco razoável entre negar a sua profissão, em nome do “espírito crítico”, ou desprezar a teoria estudada nos cursos para se voltarem à prática, reproduzida de maneira acrítica e envergonhada. A ênfase na análise crítica da mídia, quando feita sem compromisso com o aperfeiçoamento da prática profissional, abala a confiança dos estudantes em sua vocação, destrói seus ideais e os substitui pelo cinismo (MEC, 2009, p12).

Na sequência, o texto mostra diversos estudos, conferências, congressos e recomendações dos últimos anos para que o jornalismo volte a ser ensinado como um curso autônomo, iniciativas que:

não representam um rompimento com a área acadêmica maior da Comunicação, mas antes a sua revitalização, pelo fortalecimento de sua diversidade e dos vínculos com as práticas sociais e culturais que a originaram, justificando a sua existência (MEC, 2009, p.14).

A parte sobre as Propostas de Diretrizes Curriculares se inicia apontando alguns objetivos que a estrutura do curso de graduação em jornalismo deve cumprir. Neste quesito, a NDJ preza mais o contato do graduando com o mundo profissional, colocando questões como a inserção precoce do aluno em atividades didáticas relevantes para a vida profissional, a utilização de cenários variados de ensino aprendido e a integração permanente do aluno com fontes, profissionais e públicos do jornalismo. A promoção da interdisciplinaridade, teoria e prática e integração entre ensino pesquisa e extensão também são mencionados, em um

desenvolvimento curricular que tenha como eixo as “necessidades de informação e de expressão dialógica dos indivíduos e da sociedade” (MEC, 2009, p.14).

No capítulo sobre o Projeto Pedagógico, aparecem outros norteadamentos para a concepção do curso. Ele deve focar na especificidade do jornalismo dando grande atenção à prática profissional, aprofundando o compromisso com a profissão e os seus valores, dando ênfase à formação do jornalista com respaldo de conhecimentos sobre a atualidade. O curso deve preparar os profissionais para o contexto de mutação tecnológica, tendo como horizonte a convergência desta, onde o impresso não seja a espinha dorsal, preparando-os também para que possam exercer dignamente a atividade como autônomos. A formação tem que dar ênfase ao espírito empreender, com o estudante capaz de conceber, avaliar e executar projetos inovadores que deem conta das exigências contemporâneas. Deve se incluir na formação a assessoria de imprensa, e pensar a graduação como um etapa de formação profissional continuada e permanente, que tem por objetivo a “formação de profissionais dotados de competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, contribuindo para o seu aprimoramento” (MEC, 2009, p.15).

Em relação ao perfil do egresso, espera-se que a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva o capacite para atuar como “produtor intelectual e agente da cidadania” (MEC, 2009, p.16), dando conta da pluralidade e complexidade da sociedade e cultura contemporânea e também dos fundamentos teóricos e técnicos específicos.

O documento prossegue abordando as “Competências: Conhecimentos, Habilidades, Atitudes e Valores a serem desenvolvidos”. O estudante deve compreender e valorizar as conquistas históricas como democracia, direitos humanos e desenvolvimento sustentável, conhecer a realidade brasileira, identificar o que é de interesse público, distinguir o verdadeiro e falso, saber pesquisar e analisar informações em qualquer campo de conhecimento, ter domínio instrumental de pelo menos dois outros idiomas, saber interagir com pessoas e culturas diversas, ser capaz de trabalhar em equipe e utilizar as novas tecnologias da comunicação, procurar a inovação das técnicas e métodos e cultivar a curiosidade, entender que o aprendizado é permanente, saber conviver com poder e fama, perceber constrangimentos à atuação profissional, procurar o aperfeiçoamento das práticas profissionais e atuar sempre com discernimento ético.

Sobre os conteúdos curriculares, a NDJ os divide em seis eixos. São eles: eixo de fundamentação humanística, fundamentação específica, fundamentação contextual, formação profissional, aplicação processual e prática laboratorial. A fundamentação humanística compreende os conhecimentos necessários (realidade brasileira, cultura, democracia, etc) para o jornalista atuar de acordo com os preceitos da cidadania. O eixo de fundamentação específica visa dar clareza conceitual e visão crítica sobre a especificidade da profissão (fundamentos históricos, éticos, epistemológicos, obras canônicas, instrumentos de autorregulação, etc). O de fundamento contextual é para embasar o conhecimento das teorias da comunicação, informação e cibercultura, suas rotinas de produção e os processos de recepção e regulamentação dos sistemas midiáticos. O eixo de formação profissional diz respeito aos conhecimentos teóricos e práticos da profissão (gestão, apuração, redação, edição, etc). Já o de formação processual tem como objetivo proporcionar as ferramentas técnicas e tecnológicas (impresso, TV, rádio, web). E o eixo de prática laboratorial, com mídias voltadas a “públicos reais, com publicação efetiva e periodicidade regular” (MEC, 2009, p.20) pretende a aplicação de habilidades e valores da profissão de forma a integrar os demais eixos.

Em relação à organização curricular, a NDJ define a carga horária mínima de 3200 horas (a atual é 2700), incluídas 200 horas de estágio e 300 horas de atividades complementares, com recomendação de que os seis eixos sejam distribuídos equitativamente com uma média de 400 horas cada. As Instituições de Ensino Superior têm liberdade para selecionar, propor, denominar e ordenar as disciplinas a partir do exposto na NDJ, sendo que o currículo deve integrar teoria e prática durante todo o curso, distribuindo atividades laboratoriais desde o primeiro semestre. O Trabalho de Conclusão de Curso deverá ser desenvolvido individualmente, com o estudante devendo compor um Projeto Experimental constituído por um trabalho prático de cunho jornalístico, acompanhado por documento escrito que faça uma reflexão crítica sobre sua execução. Em relação às atividades complementares, elas são divididas em didáticas (disciplinas não previstas no currículo do curso) e acadêmicas (extensão, monitoria, iniciação científica, etc). Elas devem ser orientadas por docentes e realizadas com aprovação da coordenação do curso, com um regulamento próprio de cada instituição para avaliá-las.

Em relação ao estágio curricular supervisionado, ele deve estar incluído no

Projeto Pedagógico do curso, com o objetivo de “consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando” (MEC, 2009, p.22). Ele pode ser realizado em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor ou na própria instituição de ensino, em veículos autônomos ou assessorias profissionais. O estágio deverá ser programado nos períodos finais do curso, cabendo aos responsáveis (jornalistas e docentes do curso) supervisioná-lo e avaliá-lo. É vedado o estágio em atividades incompatíveis com o jornalismo e sem o acompanhamento docente e profissional.

O documento segue com diretrizes para acompanhamento e avaliação do cursos. As Instituições de Ensino Superior (IES) devem adotar regras próprias de avaliação interna e externa, tendo em vista o atendimento aos pressupostos da NDJ. A recomendação é que o curso forneça aos alunos, antes do início de cada período letivo, os conteúdos e atividades com metodologia das aulas, critério de avaliação e bibliografia fundamental. O sistema de avaliação institucional de cada curso deve levar em conta: a produção jornalística e de pesquisa e extensão dos alunos, o conjunto de produção acadêmica e técnica dos professores, a contribuição do curso para o desenvolvimento local e de cidadania no contexto em que a IES está inserida, o espaço físico, instalação e tamanho das turmas, o funcionamento dos laboratórios técnicos, biblioteca, hemeroteca e banco de dados, condições de acesso e facilidade de utilização da infraestrutura, inserção profissional dos egressos e a experiência profissional, acadêmica, científica, institucional, regime de trabalho e aderência às disciplinas e atividades sob responsabilidade do docente.

Nas recomendações finais, a NDJ propõe que seja criado um Programa Nacional de Aperfeiçoamento Docente, destinado às novas gerações de professores de Jornalismo, com a justificativa de que “Muitos foram titulados pelos cursos de pós-graduação da área teórica de Comunicação ou de disciplinas conexas, sem ter exercido plenamente a profissão e não raro sem o domínio cognitivo da sua especificidade. (MEC, 2009, p. 24). Outra recomendação do documento é uma maior abertura de mestrado e doutorado específicos em jornalismo, “para atender à demanda crescente de novos professores para os cursos de graduação e de projetos de pesquisa científica na área” (MEC, 2009, p. 25). A criação de mestrado surge para atender duas demandas: a de capacitar diplomados em outras áreas e a de reciclar jornalistas formados para atuarem em seguimentos específicos e realizar pesquisas em áreas emergentes. A NDJ também sugere que as pesquisas financiadas pelas agências públicas de fomento tenham “entre os objetivos precisos

de aplicação a melhoria da qualidade do jornalismo brasileiro, nas diversas regiões sócio-culturais, tornando-o uma efetiva forma de produção intelectual e conhecimento” (MEC, 2009, p.25). O documento também aponta a necessidade de regulamentação dos processos didáticos necessários à aplicação das diretrizes e também da manutenção de uma comissão supervisora para garantir a concretização das estratégias defendidas. Por fim, a NDJ corrobora a defesa de formação específica em jornalismo, acreditando que:

A responsabilidade social do jornalismo, seu papel essencial na democracia e a competência específica exigida para exercê-las, lidando com as novas tecnologias, aspectos enfatizados ao longo deste documento, recomendam uma formação fundamentada na ética, na competência técnica, no discernimento social e na capacidade crítica, habilidades que só podem ser adquiridas em uma sólida formação superior própria (MEC, 2009, p.26).

Durante todo o documento, encontramos na NDJ inúmeros problemas enfrentados pelas escolas de jornalismo, como a dicotomia teoria-prática e a dificuldade em formar para o uso das novas tecnologias da comunicação. No próximo capítulo do trabalho, aprofundaremos melhor os desafios que as escolas de jornalismo precisam superar nos seus projetos de ensino.

3) Desafios históricos da formação em jornalismo

Nesta parte do trabalho, iremos abordar os principais problemas enfrentados ao longo dos anos pelas escolas de jornalismo que consideramos essenciais de serem discutidos para um novo ensino da profissão. Tais questões foram levantadas a partir da leitura de diversas pesquisas científicas sobre o ensino do jornalismo, em especial as dissertações de mestrado de Paulo Melo (2006) e Regina de Brito Rodrigues (2007), a tese de doutorado de Márcia Avanza (2007) e uma série de artigos de Eduardo Meditsch, compilados em seu livro “Pedagogia e Pesquisa para o Jornalismo que está por vir” (2012). A partir desses trabalhos, junto a outros artigos científicos da mesma temática e a NDJ, encontramos diversas questões comuns sobre os dilemas a serem superados no ensino da profissão no Brasil, o que nos baseou para organizarmos o debate nos seguintes pontos: Conflito entre teoria e prática, legitimação acadêmica, contradição entre valores profissionais e de mercado, funções do ensino de jornalismo e papel da universidade, além de um capítulo sobre as soluções possíveis. Os usos e aplicações das novas tecnologias da comunicação é outro tema pertinente, porém trataremos dele na parte específica sobre o ensino na UFPR.

As questões abordadas nesta parte do trabalho referem-se a uma visão sobre o ensino de jornalismo brasileiro de uma forma geral, sem focar nas especificidades de cada escola. Com isso, o objetivo aqui é levantarmos os problemas para obtermos parâmetros sobre o que deve ser levado em conta na elaboração dos projetos pedagógicos de ensino nas IES, para depois direcionarmos um olhar específico ao ensino na UFPR.

3.1) Conflito entre teoria e prática

As novas diretrizes curriculares para o curso de jornalismo, conforme exposto no próprio documento, justifica o fim da Comunicação Social como uma tentativa de recuperar o objeto de estudo no jornalismo, de forma que a teoria aprendida no curso esteja vinculada à prática profissional. Conforme a NDJ, essa característica é herança das transformações do Ciespal, cujo principal ponto, a criação da Comunicação Social como forma de desarticular os estudantes das possibilidades transformadoras do jornalismo, ainda não foi superado. Neste capítulo, vamos

abordar como se dá a dicotomia entre teoria e prática no ensino de jornalismo, começando com a análise sobre como esse conflito se construiu ao longo dos anos.

Embora o documento parta do problema a partir da Guerra Fria, podemos dizer que a dicotomia entre teoria e prática tem suas origens ainda na fase clássico-humanista. De acordo com Rodrigues (2007), os conteúdos de natureza humanista e os estudos técnicos, no início dos cursos, não se relacionavam entre si. As disciplinas das ciências humanas tornavam os estudantes mais ricos culturalmente, porém a prática reproduzia os mesmos preceitos utilizados pelas empresas de comunicação, “a escola apenas se encarregava de reproduzir, do ponto de vista prático, aquilo que já se fazia, sem o exercício de examinar teoricamente o seu fazer” (RODRIGUES, 2007, p.70). Dessa forma, havia uma teoria que, embora tratasse de temas importantes à prática jornalística, não refletia em parâmetros capazes de transformar o exercício prático. Desde essa época, a fragilidade maior no ensino no jornalismo não é essencialmente uma questão de escolher entre o recorte técnico ou teórico e seus conteúdos, mas principalmente de relacionar uma teoria que seja capaz de transformar a prática.

Neste sentido, cria-se – e esta será uma constante na história do ensino de jornalismo – a primeira versão da dicotomia entre formação profissional e formação humanística. Elas funcionam, nessa primeira etapa, como compartimentos estanques, sem vínculos que permitissem o pensar a própria profissão e os modelos de jornalismo praticados cotidianamente.” (RODRIGUES, 2007, p. 70)

Passando a primeira corrente de ensino, é a partir de meados da década de 60, na fase técnico-editorial, que se instaura, conforme Meditsch (1990), a perda do objeto de estudo do jornalismo. Com a criação dos cursos de Comunicação Social pelo Ciespal, atrelada ao interesse estadunidense de “articular a Universidade ao sistema econômico e evitar a sua politização” (SILVA, 1979, apud MEDITSCH, 1990, In MEDITSCH, 2012, p. 57), o ensino de jornalismo no Brasil deixa de ser uma questão apenas pedagógica para se transformar em uma questão também política. Como exposto nos capítulos anteriores, estávamos em um período posterior à revolução cubana, com o jornalismo sendo um fator essencial para os desdobramentos da Guerra Fria, a ponto da UNESCO se posicionar afirmando ao mundo ocidental que:

o jornalismo poderia "agravar, se mal inspirado, os desajustamentos entre grupos, classes e partidos" - como pregava o comunismo soviético - "ou atenuá-los até, o ponto de extingui-los, se baseado na boa compreensão dos fatos e na lúcida revelação dos mesmos", conforme a retórica da época reproduzida por Celso Kelly (1966:62-3). (MEDITSCH, 1999, p.2).

Dessa forma, é esse o período crucial em que as escolas de jornalismo falham do objetivo de formar profissionais críticos para atuarem no mercado de trabalho, pois o que estava em jogo na época, em última instância, era como o jornalismo poderia favorecer o projeto de mundo capitalista.

O Ciespal não se limitava a propor a criação de um novo tipo de profissional: propunha a extinção e a substituição das profissões previamente existentes. A política do Centro influenciou a regulamentação profissional em diversos países e conseguiu unificar a linguagem acadêmica da área em todo o continente, com a boa desculpa de "facilitar o intercâmbio". (...) Mas, obviamente, o Ciespal não tinha como impor esta substituição a não ser nas escolas, o que criou uma alienação da vida acadêmica em relação ao mercado profissional, que vai perdurar em muitos países até hoje. O mercado rejeitou a proposta desde o início, mas seus argumentos não foram ouvidos, pois a mudança tinha sobretudo objetivos políticos. (MEDITSCH, 1999, p.3).

Com a reabertura política e o desalinhamento do Ciespal com os Estados Unidos, cria-se terreno para as reformas do curso de jornalismo no Brasil. Entretanto, as mudanças na mentalidade universitária promovidas pela reabertura e os novos currículos foram insuficientes para que a academia tratasse de uma teoria do jornalismo que desse conta de inserir-se e transformar a prática profissional. Em relação à organização curricular, Meditsch aponta que, devido à falta de seriedade do CFE, o currículo mínimo de 1979:

não recupera a base humanista perdida nos primeiros currículos, suprimindo inclusive a consideração da comunicação enquanto arte (...). O que faz é dirigir o cientificismo anterior a um grau maior de abstratificação, num movimento do empirismo ao teorismo. O mesmo teorismo vai prevalecer nas disciplinas classificadas como de natureza técnico-profissional, com a transferência da responsabilidade do ensino das práticas aos estágios nas empresas (MEDITSCH, 1990, in MEDITSCH, 2012, p.60).

Além de um currículo inapropriado, as escolas de jornalismo na época buscavam se livrar do tecnicismo promovido pela ditadura para uma análise denunciadora da mídia, principal marca da fase político-ideológica. Apesar dessa característica retornar com a liberdade de pensamento, ela dava continuidade ao problema de uma teoria impotente à dinâmica da prática. O fator positivo foi o retorno do debate para a melhoria dos cursos, que promoveu um novo currículo em

1984 e serviu de transição para a corrente crítico reflexiva.

A ênfase no estudo crítico tem, no entanto suas mazelas. Ocorre um processo de “demonização” da indústria cultural (FREITAS, 2002). E os cursos se distanciam da realidade do mundo do trabalho, cada vez mais dinâmico e exigindo novos saberes e outras habilidades. A contradição se repunha. De um lado, uma tendência teoricista que se afirmava. Do outro, a necessidade do aprendizado prático. A conciliação entre as duas frentes da formação se recolocava, já que não era possível ignorar a dinâmica do mercado de trabalho – para o qual, queiramos ou não, as escolas preparam profissionais – nem, tampouco, reduzir o ensino ao mero treinamento acrítico destes jovens estudantes (RODRIGUES, 2007, p. 78).

No currículo de 1984, houve como avanço a obrigatoriedade dos jornais laboratórios do curso de jornalismo. Mas a característica principal das mudanças do Ciespal, a criação do Curso de Comunicação Social, permaneceu no currículo daquele ano (último currículo mínimo) e nas diretrizes curriculares de 2001, criada em vista da LDB de 1996.

Com a permanência das disciplinas do tronco comum, Meditsch afirma que o comunicador polivalente foi jogado fora apenas “pela metade”. A reforma do ensino que acabou com os currículos mínimos “negou o tipo de profissional imposto, mas ficou com a teoria imposta com ele, para formar, estranhamente, outros profissionais” (MEDITSCH, 1990, in MEDITSCH, 2012, p.70). Esta visão também é compartilhada por Regina Rodrigues (2007, p.78), que aponta que mesmo com o fim do comunicador polivalente, a orientação teórica do Ciespal continuou presente na idéia de um tronco comum.

Em toda a história do ensino de jornalismo, portanto, agravado pela influência do Ciespal nos anos 60, o ensino da profissão convive com a dificuldade em conceber uma teoria condizente com a prática profissional. Como resultado, a pedagogia do jornalismo permanece basicamente cindida entre o polo teórico e prático. Essa característica se verifica nos diversos dilemas que acompanham o ensino, como formação técnica/especialista/mercadológica X formação humanista/generalistas/social, método dos teóricos X método dos práticos, cursos de Comunicação Social X cursos de Jornalismo. O fundamental debate oriundo desses dilemas é se o ensino de jornalismo deve priorizar as características mais específicas, técnicas, instrumentais da profissão, ou se o ensino deve priorizar uma visão global da sociedade, em seus aspectos políticos, culturais, econômicos, etc.

As discussões relativas à formação do comunicador social, portanto, podem ser reduzidas grosso modo, a apenas duas vertentes. De um lado agrupamos os que defendem um ensino predominantemente técnico e voltado para a formação de especialistas e, de outro, os que pleiteiam um ensino predominantemente humanístico, destinado à formação do que chamaríamos de generalista. Nesse contexto, o especialista poderia ser identificado como aquele profissional que atua num microcosmo, raciocina a partir de esquemas conceituais particulares, válidos apenas em seu microcosmo, sempre dentro de um quadro ou de uma metodologia específicos, isto é, por natureza, desaparelhado para os juízos críticos, éticos e de valor, exigidos na interação de sua especialidade com o macrocosmo, a sociedade. O generalista, ao contrário, a mercê da formação humanística, estaria mais capacitado a proceder a julgamentos de valor, habilitado que fora pelo domínio de uma gama de informações desestruturadas frente a uma microcosmo, mas que se interligam no contexto macro (VIEIRA 2002, apud MELOb, 2006, p.85).

O consenso usual entre esses debates, como exposto na própria NDJ, é que o jornalista precisa ter tanto o conhecimento especializado como o generalista, para que seu todo referencial cultural possa ser aplicado no melhor uso possível das ferramentas. A aplicação pedagógica desses dois polos, entretanto, ainda não superou o caráter fragmentário desses tipos de conhecimento. Um estudo de Paulo de Melo (2006) sobre o ensino de Comunicação Social na USP é um sintoma de que, apesar de diversas mudanças curriculares e de mentalidade acadêmica, os avanços no ensino ainda mantêm uma constância histórica:

Apesar de constatararmos na fala dos entrevistados a busca do equilíbrio entre a formação humanística e técnico-profissionalizante do comunicador social na estrutura curricular dos cursos estas disciplinas ainda são compostas em dois eixos clássicos que acompanham o decorrer da história do ensino de Comunicação Social no Brasil, sendo as humanísticas nos primeiros semestres do curso (formação crítico-acadêmica) e as disciplinas técnico-específicas (formação técnico-profissionalizante) nos últimos semestres (MELOb, 2006. p. 100).

De um lado, portanto, temos as disciplinas teórico-conceituais e conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade. Do outro, os conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas. Como possivelmente a única ponte entre teoria e prática profissional, os conteúdos éticos políticos.

A partir dessa divisão das disciplinas, propostas nas “Diretrizes curriculares a área de Comunicação Social e suas habilitações” (Parecer CNE/CES 492/2001), o ensino de jornalismo no Brasil continua hoje basicamente dividido entre um lado teórico e humanista (Filosofia, Sociologia, História, Teorias da Comunicação e Jornalismo, Ética) e o lado prático (Redação, técnicas dos diferentes meios e as laboratoriais). O que pouco se observa, entretanto, é a teoria que seja mais que uma

“cultura geral”, que possa dar subsídios para a prática de uma maneira científica e não somente empírica.

(...) existem disciplinas “de laboratório” e “de sala de aula”, mas o que deve ser notado é que o ensino de jornalismo, com disciplinas “teóricas” sem foco na profissão e, portanto, deficientes, e disciplinas “práticas” com enfoque profissional, e, portanto, eficientes, tende a ser empírico, baseado na experiência, em analogias, e não científico – o que constitui a verdadeira finalidade de um curso superior, e o que faz a afirmação da carreira como profissão universitária. A prática, importante, deve ser consequência e não suporte da formação (SCHUCH, 2002, p.93/94).

Outro fator que contribui para essa cisão são os próprios códigos e procedimentos entre os teóricos e práticos, que procuram desenvolver conhecimento pelos próprios métodos e muitas vezes não compreendem a utilidade científica do campo que não lhe diz respeito. Eduardo Meditsch (1990) enxerga que os práticos, regidos pelo princípio da autossuficiência, desconfiam do mundo especulativo dos teóricos, enquanto esses, mesmo que trabalhem para a consolidação científica do jornalismo, usam sistema de linguagem diferente dos códigos dos práticos, inviabilizando a comunicação entre os polos.

A teoria passa a ser a boa gramática do mundo, apegada à norma morta da língua, em nome de sua universalidade. A universalidade desta linguagem científica, porém, será igualmente formal, uma universalidade de direito, mas não de fato, uma vez que cria uma incomunicação crescente entre os dialetos de suas diversas especialidades. A teoria suprime o código geral da língua, e assim mata a possibilidade de comunicação e entendimento. (...) A incomunicação se dá no movimento intrínseco à lógica formal, que caminha no sentido de esmiuçamento da realidade pela análise exaustiva, tendo por limite de perfeição um estado em que cada idéia corresponda a um só aspecto indivisível da realidade (Vieira Pinto, 1969:166). Neste sentido, quanto mais a teoria produz conhecimento, mais torna opaco o conhecimento. (...) Inacessível aos práticos, desta maneira, a teoria passa a ter vida própria e, cada vez mais, diferencia-se da prática, afirmando a sua superioridade sobre ela (MEDITSCH, 2012, p. 74).

Como consequência, ocorre um distanciamento do mundo acadêmico com o mundo profissional. O mundo acadêmico, se autolegitimando, corre o risco de desconsiderar as reais necessidades do mundo profissional, que sem esse respaldo só podem ser resolvidas no próprio mercado ou em outras áreas da academia fora do âmbito do Jornalismo ou da Comunicação Social:

A universidade se isolou da realidade graças a um sistema de auto-validação, e defende ciumosamente esta autonomia. Diferente das ciências humanas, a missão das escolas de jornalismo é formar práticos (...) os problemas estão aí para aplicação: tecnologia, financiamento, livre informação; a indústria tem

necessidade de pesquisa, e se as faculdades de jornalismo não a fizerem, outros setores acadêmicos vão tomar este espaço (COHEN, 2001, apud MEDITSCH, 2007, p. 45).

A afirmação de que as escolas de jornalismo devem formar práticos deve ser entendida, pelo menos nesse trabalho, como a prática para a intervenção sobre as reais necessidades do jornalismo, que só podem ser encontradas no fazer jornalístico. Podemos citar como exemplos a precarização do trabalho, o uso da informação como bem mercadológico em detrimento do bem social, os usos e aplicações das novas tecnologias da comunicação, etc. É por isso que, sem uma relação entre teoria e prática, a teoria ganha uma espécie de vida própria, tratando de seus próprios dilemas e os resolvendo pelos próprios métodos. Ou, mesmo se debruçando em questões suscitadas pela prática, corre o risco de, por sua própria linguagem, pelo que Paulo Freire chama de “balé dos conceitos”, reduzir-se ao verbalismo. Já o polo oposto é o ativismo, a prática sem a reflexão sobre o fazer, a associação de qualidade profissional, por exemplo, pensada unicamente como o correto manejo dos procedimentos e ferramentas.

A miopia tecnicista é o outro lado da mesma moeda. É uma doença ocular comum entre os profissionais que se tornam professores de jornalismo, e tem como principal característica a negação da possibilidade teórica: não é capaz de distinguir entre a teoria relevante e o verbalismo acadêmico e, em consequência, rejeita a literatura e ignora a tradição em que poderia se apoiar. A miopia tecnicista de muitos de nossos colegas não critica, e portanto não cria: apenas se deslumbra e reproduz o que acha bonito. Tem suas referências nos manuais técnicos, cujas razões de ser (o logos por trás das técnicas) não compreende. Em consequência, torna-se rapidamente desatualizada, não resiste à crítica, e não defende o território do jornalismo na academia, perdendo aquilo de que se acreditava proprietária (MEDITSCH, 2007, p. 51).

Mas Paulo Freire nos adverte que, na verdadeira prática educativa, não existe cisão da prática com teoria. O verdadeiro prático também é teórico, pois necessita da reflexão para exercer sua ação transformadora. E o teórico que não produza seu pensamento de forma que este intervenha na realidade consegue apenas produzir palavras. Meditsch sintetiza este tipo de pensamento freiriano da seguinte maneira:

O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar. Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, também o é identificar a prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação. Não é estranho, portanto, que os verbalistas se isolem em sua torre de marfim e considerem desprezíveis os que se dão a ação, enquanto os ativistas considerem os que pensam sobre a ação e para ela como

“intelectuais nocivos’, ‘teóricos’ e ‘filósofos’” que nada fazem senão obstaculizar sua atividade. “Para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre a prática e teoria, toda prática educativa implica numa teoria educativa (Freire, 1979:16,7)” (MEDITSCH, 2012, p.78).

3.2) Legitimação acadêmica

Uma outra consequência da destituição entre teoria e prática é a dificuldade em legitimar o ensino de jornalismo como ciência, e, por consequência, a profissão como uma atividade intelectual. Isto porque, com uma prática empírica e uma teoria distante da realidade, não há aplicabilidade do conhecimento científico. Dessa forma, é no próprio mercado de trabalho que muitos jornalistas aprendem a exercer a profissão, conseguindo praticá-la sem a necessidade de um arcabouço científico elaborado, ao contrário do que geralmente ocorre com profissões que necessitam de ensino superior para poderem ser exercidas.

Sinal evidente dessa carência do campo foi a queda da exigência do diploma profissional, em 2009, em decisão do Supremo Tribunal Federal, com a alegação de que o princípio feria o direito constitucional de liberdade de expressão. Sem a exigência da qualificação, que voltou a ser obrigatória, em 2012, com a aprovação de uma Proposta de Emenda Constitucional, entra em questionamento a qualidade da formação do jornalista e a importância de sua qualificação intelectual para exercer a profissão.

Na opinião dos jornalistas e de grande parte das empresas de comunicação, o curso de graduação em jornalismo não tem a mesma importância que cursos consagrados como direito e medicina. Na valorização do profissional pesa mais sua experiência profissional, especializações e outros complementos do que sua formação acadêmica em jornalismo. (...) No jornalismo, o reconhecimento do profissional não está associado ao domínio do conhecimento e à academia e, sim, na atuação desse profissional na mídia. Os mais famosos e conhecidos são aqueles que aparecem principalmente nos telejornais, por serem vistos e ouvidos por um público maior, pertencente a todos os estratos sociais e faixas etárias. Todas essas características do mercado retratam o jornalismo como profissão não consolidada e, tampouco, possuindo o status profissional da medicina ou advocacia (...) (ROCHA, 2004, p. 99-102).

Dessa forma, o que se observa é que, na forma como o jornalismo é exercido atualmente, não há reconhecimento social que justifique suficientemente a necessidade de formação. Isto ocorre porque a profissão não atingiu o nível de competência que exija tipos de conhecimentos científicos mais elaborados. Dessa

forma, o jornalismo vive um período de “quase profissão” (MEDITSCH, 2012, p. 147), devivo à:

inexistência de um corpo de conhecimentos específicos, amadurecido filosófica e cientificamente, consensuado internamente e reconhecido socialmente para justificar o fechamento do mercado de trabalho a seus possuidores, em nome da qualidade da prestação do serviço público: o pré-requisito para o reconhecimento de qualquer profissão (MÉDITSCH, 2010, In MEDITSCH, 2012 p. 147).

Um papel, então, que cabe à universidade, é sistematizar e aprofundar os conhecimentos necessários à boa prática profissional, de modo que a formação seja relevante para que o jornalismo cumpra com seu papel social e, dessa forma, confira a ele seu status de profissão legitimada. Uma questão necessária para guiar a formação universitária nessa perspectiva, mas ainda mal resolvida na academia, é a própria consideração de jornalismo como ciência ou não. Meditsch (1997), aponta que há três principais ponderações a esse respeito: a visão positivista que considera ciência como o único método válido de conhecimento, de forma que, portanto, o jornalismo “não produz conhecimento válido, e contribui apenas para a degradação do saber”; outra de que o jornalismo é em um estágio gradativo da ciência e da história, produzindo conhecimentos imediatista e a “história à queima roupa”; e a última concepção, que apela à especificidade do jornalismo, na qual o foco é no que ele tem de diferenças em relação à ciência:

Para esta terceira abordagem, o Jornalismo não revela mal nem revela menos a realidade do que a ciência: ele simplesmente revela diferente. E ao revelar diferente, pode mesmo revelar aspectos da realidade que os outros modos de conhecimento não são capazes de revelar. Além desta maneira distinta de produzir conhecimento, o jornalismo também tem uma maneira diferenciada de o reproduzir, vinculada à função de comunicação que lhe é inerente. O Jornalismo não apenas reproduz o conhecimento que ele próprio produz, reproduz também o conhecimento produzido por outras instituições sociais. A hipótese de que ocorra uma reprodução do conhecimento, mais complexa do que a sua simples transmissão, ajuda a entender melhor o papel do Jornalismo no processo de cognição social (MEDITSCH, 1997, p.3).

Compartilhamos, nesse trabalho, a terceira concepção, na qual o jornalismo, mesmo não tendo rigores metodológicos que o classifiquem como ciência, possui uma forma própria de conhecimento social igualmente válida. E debruçar-se criticamente sobre suas especificidades profissionais, como seu papel social, a metodologia de trabalho, os valores ideológicos, sua relação com o poder, etc, é um esforço para, mesmo que a prática não seja científica, seu ensino o seja.

Melhorando o ensino, melhora a cultura profissional, desenvolvendo no jornalismo sua *expertise*, ou seja, a especialização do conhecimento de que necessita um bom profissional.

O estudo do jornalismo (...) pode vir a transformar-se numa ciência, se a tendência a pensar a prática profissional se afirma entre os profissionais da imprensa e outros pesquisadores e professores universitários de áreas convergentes. Jornalismo pode não ser ciência, mas seu estudo é. (ALBUQUERQUE, 2012, s/p.)

A importância de sua cientificidade acadêmica é, justamente, conferir à profissão um status profissional, e conseqüentemente a melhoria das condições de trabalho do profissional.

Um dos requisitos necessários ao jornalismo para adquirir status de profissão é possuir *expertise* produzida nas academias. A sua formação teórica, no Brasil, está muito atrelada às ciências humanas, da comunicação e às disciplinas técnicas, favorecendo o olhar dos pragmáticos que priorizam a formação prática. O fato de não ser uma profissão consolidada oferece uma menor estabilidade ao profissional e um mercado extremamente competitivo, ligado à lógica do mercado capitalista. (...) O exercício diário do profissional, desde apuração da pauta até a ida a campo, exige um procedimento metodológico, que será mais valorizado se for fruto de uma reflexão lógica (ROCHA, 2008, p.7).

Um dos pontos a serem considerados na sedimentação do conhecimento acadêmico do jornalismo com base em suas especificidades é, justamente, a dificuldade do campo do jornalismo e da comunicação em delimitar melhor o seu objeto de estudo. Um dos fatores agravantes dessa situação tem referência, conforme aponta Eduardo Meditsch, às razões políticas sobre a área, que culminaram na criação dos cursos de Comunicação Social, conforme vimos nos capítulos anteriores. Com o crescimento dos objetos de estudos, defende Meditsch, cresce também a dificuldade em legitimar a profissão cientificamente.

Seguindo esta lógica, o campo que era do jornalismo abocanhava não só as outras profissões da área de comunicação como, uma vez transformado em campo da comunicação, pretendeu dominar um objeto tão amplo que vai do estudo do amor à explicação da sociedade, da cultura e da civilização contemporâneas. Por este caminho, chegamos ao sexo dos anjos, e como o campo é tão amplo que não há metodologia que o abarque, estamos nos afastando do rigor científico na mesma proporção em que queremos explicar mais e mais coisas, e nos caracterizando perigosamente como um terreno fértil para as imposturas intelectuais (MEDITSCH, 1999, p. 6).

Somado a isso, surge a apropriação da comunicação e do jornalismo por outras áreas do conhecimento, que utilizam da relevância social da área para ocupá-lo no campo da produção científica com suas próprias questões, tornando o jornalismo um “*terra nullius* da epistemologia, vista por qualquer um que vagueie por ela como um território inabitado do conhecimento, próprio para ser colonizado por qualquer interessado” (HARTLEY, 1996, apud MEDITSCH, 2010, In MEDITSCH, 2012, p. 152).

Em consequência, o impulso interdisciplinar recente faz com que o Jornalismo comece a ser levado mais a sério, mas até aí como objeto de estudos de outras áreas que não necessariamente a Comunicação (Zelizer, 2004). Como campo específico, sua legitimação acadêmica requer ainda a produção de uma teoria própria, que incorpore a produção interdisciplinar dos *Journalism Studies* para construir conceitos e metodologias próprias, a partir de uma perspectiva necessariamente original (Groth, 2006). (MEDITSCH, 2012, p. 152).

Apesar disso, o próprio Meditsch é cauteloso quanto à delimitação do objeto de estudo, devido à histórica atrelação do jornalismo com a área da comunicação. Mesmo com seu pensamento confluindo para o jornalismo como um curso próprio, ele acredita no desenvolvimento científico do jornalismo dentro do subcampo da comunicação.

Um foco mais fechado no objeto específico pode facilitar esta tarefa, mas não a garante por si só. Sem a abertura interdisciplinar e os hábitos científicos com que os estudiosos de Jornalismo aprenderam a conviver no âmbito da Comunicação, pode ser mais difícil de realizá-la (Reese & Cohen, 2000). Por isso mesmo, o Jornalismo tende a se desenvolver de maneira produtiva como subcampo acadêmico da Comunicação, nos locais onde a unicidade e a diversidade deste campo maior sejam adequadamente equacionadas, para dar conta da pluralidade de objetos e de objetivos que comporta (MEDITSCH, 2007, p. 152).

Em um capítulo seguinte, veremos também que outro problema na delimitação do objeto de estudo é a dificuldade em chegar ao consenso sobre os tipos de conhecimentos necessários à prática do jornalista. Aliado a isso, surge o risco, também, de delimitar o campo a tal forma que os estudos recaiam apenas nos procedimentos técnicos da profissão. Mesmo assim, reiteramos o esforço em se buscar a cientificidade no estudo de jornalismo tendo o principal objetivo o

aprimoramento da prática profissional. Diversos autores, como Adelmo Genro Filho, Nilson Lage e José Marques de Melo, produziram conhecimento ao longo dos anos na perspectiva de se criar uma teoria própria do jornalismo, e é importante à academia continuar esse trabalho de buscar a legitimação científica do campo. E a principal questão para isso, novamente, é a aproximação necessária da teoria com a prática profissional. Como uma leitura sintética dos principais autores sobre a relação entre ciência e jornalismo, Paula Rocha (2008, p.8) aponta que:

o jornalismo no Brasil ainda não é considerado ciência pelos pragmáticos e nem pelos teóricos. Esses mostram que isso deve-se em parte ao mercado que não prioriza por um procedimento metodológico no exercício diário do jornalismo, a aqueles jornalistas que atuam na mídia e também não valorizam a formação teórica no desenvolvimento da notícia, tratando essa atividade como algo inato ao indivíduo e/ou adquirido com a prática e desmerecendo qualquer conteúdo teórico, bem como às academias que não primam, de maneira geral, pela ciência do jornalismo.

Como recomendações para a busca de cientificidade do campo jornalístico, de forma que ele seja legitimado academicamente, Meditsch aponta a demarcação da especificidade do campo, a construção de conhecimento sobre os problemas relevantes à profissão, a busca pela vanguarda tecnológica, entre outras questões.

A nosso ver, o fundamental para tanto é demarcar a sua especificidade epistemológica, que não está clara mesmo para muitos de nós, pesquisadores de jornalismo. É preciso também elevar o nível de nossa prática científica e não ignorar, mas recolocar as questões suscitadas pelos estudos de jornalismo realizados por outras disciplinas: desmistificar a desmistificação do jornalismo. Chegaremos lá quando conseguirmos construir teorias e metodologias próprias para sistematizar, criticar (por dentro) e aperfeiçoar as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) da prática. Há também um caminho a percorrer para que as escolas sejam levadas a sério não apenas na academia, mas também no meio profissional do jornalismo: é preciso consolidar o jornalismo como disciplina de direito próprio, elevar igualmente o nível de sua prática científica, se aproximar da realidade, buscar respostas aos problemas relevantes para a profissão, projetar e construir competência profissional para o presente e o futuro, assumindo a vanguarda tecnológica, e distinguir a qualidade no jornalismo, apontando erros e alternativas pragmáticas para o seu aprimoramento (MEDITSCH, 2007, p.58/59).

Um ponto importantíssimo que a academia precisa abarcar em seu projeto para conseguir a excelência é dar conta de tratar no ensino uma das maiores preocupações dos estudantes: a contradição entre seus valores ideológicos, e os profissionais, e os valores instituídos no mercado de trabalho. É sobre este tema que abordaremos o próximo capítulo.

3.3) Contradição entre valores profissionais e de mercado

Sendo a Universidade o ambiente para se refletir o fazer profissional e todas as suas implicações sociais, culturais, políticos, econômicas, etc, as escolas de jornalismo têm ainda o desafio de promover o pensamento crítico-profissional sem confundir os valores ideológicos do jornalismo com os aspectos mercadológicos da profissão. Isto significa evitar que os estudos críticos sobre o jornalismo façam o estudante negar os valores da própria profissão, tendo em vista a destituição deles de acordo com os interesses do mercado. Em outras palavras: a contestação do mercado não pode ser confundida com a negação do caráter ideal do jornalismo. Como aponta Traquina (2004), o jornalismo continua há um século e meio construindo seu *ethos*, ou seja, seus valores ideológicos profissionais, como o direito à informação, a busca pela verdade, a defesa da democracia, etc. Mas, ao mesmo tempo, a profissão convive com o caráter comercial da notícia, com o fato de a informação existir como mais um bem mercadológico.

Tivemos a oportunidade de ver que no século XIX houve mudanças fundamentais na história do jornalismo (...) a definição de dois polos dominantes no campo jornalístico moderno: a) o polo econômico ou comercial – com a comercialização da imprensa no século XIX, as notícias são a mercadoria de um negócio cada vez mais lucrativo; b) o polo “ideológico” ou “intelectual” - com a identificação da imprensa como elemento fundamental da teoria democrática, o jornalismo é visto como um serviço público em que as notícias são o alimento de que os cidadãos precisam para exercer seus direitos democráticos (TRAQUINA, 2004, p. 125, 126).

Esse duplo caráter do jornalismo confere o paradoxo de o jornalista necessitar de senso crítico para vender a informação da melhor forma, mas ao mesmo tempo não poder exercer o senso crítico quando ele se posiciona contra os interesses do mercado.

A contradição principal do Jornalismo, tal como é praticado em situações como a brasileira, é ser, por um lado, produção social de conhecimento – portanto, atividade intrinsecamente criadora – e, por outro, uma mercadoria produzida industrialmente para gerar lucros à empresas privadas que controlam essa produção – portanto, atividade submetida. Por não poderem produzir eles próprios os produtos que vendem, as empresas se veem obrigadas a contratar produtores de conhecimento – jornalistas – que precisam ter um determinado senso crítico para exercer com competência suas funções, mas ao mesmo tempo esperam que esse senso crítico não se volte contra elas – seus interesses privados – e suas formas de dominação. Para manter suas linhas de produção equilibradas sobre a fragilidade deste “senso crítico submetido”, os empresários contam com instrumentos que

variam da cooptação à repressão e perseguição. (...) Em matéria de Jornalismo, competência e senso crítico são sinônimos, mesmo que nas atuais condições de produção do Jornalismo em nossa sociedade isso se torne uma contradição (MEDITSCH, 1990, In MEDITSCH, 2012, p. 96).

Nesse paradoxo do jornalismo, a formação do jornalista precisa dar conta de tratar dos valores ideológicos da profissão sabendo que o exercício profissional pode impor situações que vão contra esses próprios valores. Entretanto, essa dupla implicância sobre a profissão não significa que a sobressaliência de um polo negue a existência do outro. Conforme Adelmo Genro Filho (1987, s/p), em sua crítica sobre a tradição frankfurtiana:

Poder-se-ia questionar: muito bem, o jornalismo é informação transformada em mercadoria. Mas nem todas as mercadorias são iguais. Além disso, será que todo o jornalismo será sempre, inevitavelmente, mercadoria? No capitalismo, o jornalismo é atravessado pela ideologia burguesa como uma fruta é passada por uma espada - se me permite João Cabral. Ou seja, de modo flagrante, evidente e doloroso. Nem por isso fruta será sinônimo de espada.

O estudo teórico do jornalismo que seja incapaz de promover o aprimoramento da prática profissional é um dos motivos apontados pela NDJ para o cinismo dos estudantes (MEC, 2009 p.8). Dessa forma, a pedagogia do jornalismo precisa ter o cuidado de, denunciando as práticas antagônicas aos valores profissionais, não criar um sentimento de impotência e desesperança aos estudantes. Confundido o polo comercial com o ideológico, o jornalista acaba desqualificado como um profissional meramente técnico, fator que legitima o ensino tecnicista da profissão. Pois, se o jornalismo falhou historicamente em promover seus valores libertários, só restaria a qualificação cada vez maior dos profissionais visando aprimorar o processo de comércio de informação.

Para muitos, reduzido o jornalismo à mera função de reproduzir os fatos de interesse do(s) grupo(s) no poder, ao jornalista não caberia pensar. Afinal, as pautas chegam prontas à redação, vindas das assessorias de imprensa; seu editor já tem a lista das fontes ditas confiáveis para todos os assuntos da sua área de cobertura. Pensar para quê? Para tais pessoas, o jornalismo é simplesmente uma técnica que se aprende rapidamente nas redações dos veículos, quase todos detentores de seus manuais de redação determinando as fórmulas a serem utilizadas para abrir, desenvolver e fechar a matéria. Em textos, de preferência, concisos, já que o leitor não tem tempo e os segundos na televisão custam muito dinheiro. As cartas estão marcadas e o jogo já tem um vencedor: o capital. E a história, dizem sarcasticamente, acabou. Acreditam que nada pode ser alterado, transformado. Os que assim pensam acomodaram-se. Abriram mão do futuro-a-se-fazer no seu cinismo (RODRIGUES, 2007, p. 17).

Dessa forma, é necessário que as escolas de jornalismo abarquem em seu projeto pedagógico o desafio de ao mesmo tempo proporcionar o senso crítico sobre a prática do jornalismo e erigir os principais canônicos da profissão baseados no interesse social. Para isso, a Universidade precisa equilibrar os polos para não formar cínicos nem ingênuos. Ela não pode desviar o foco de uma formação crítica fundamentada nos interesses sociais, mas, para isso mesmo, não pode demonizar o mercado, e como possível consequência o próprio jornalismo, nem ignorá-lo.

Pois é no fio da navalha, entre aquilo a que aspira ser o jornalismo – com sua ontológica missão de informar, e aquilo que a prática empresarial gerou historicamente – formatando modelos e impondo limites, que se situa a universidade. Não pode virar as costas à realidade – o mercado – e ignorá-lo. Mas, se quiser manter o *status* de ensino superior e seu também ontológico espírito crítico e reflexivo, território livre de pesquisa e indagação, não poderá jamais abrir mão daquilo que se apresenta como ideal. (RODRIGUES, 2007, p. 29)

E para cumprir com o grau mais elevado de uma Universidade, o ensino de jornalismo não só compreenderia os valores profissionais e comerciais, mas também seria o ambiente de preparo para a transformação da realidade.

No enfrentamento desta realidade paradoxal, o ensino de jornalismo só pode atingir a competência através de uma pedagogia que coloque em prática uma teoria do conhecimento com suficiente amplitude para abarcar as contradições vividas. E, desta forma, que se proponha a formar profissionais efetivamente críticos e competentes, criativos e capazes de transformar a realidade (MEDITSCH, 1990, In MEDITSCH 2012, p.96/97).

Nessa perspectiva, o ensino de jornalismo precisa ter bem claro qual é o seu papel. “Antes de pensar em como educar, convém esclarecer quais os resultados que se pretende obter. Será objetivo do ensino do jornalismo ‘desmistificar’ (negar) ou aperfeiçoar (afirmar) o jornalismo?” (MEDITSCH, 2007, p.3).

3.4) Funções do ensino de jornalismo

Na perspectiva de uma formação afirmativa do jornalismo, o ensino da profissão como curso próprio ao invés de habilitação da Comunicação Social pode

ser uma oportunidade de uma formação mais centrada nos desafios, questões e problemas do universo jornalístico. Isto não significa recusar conhecimentos de áreas como ciências da comunicação e ciências humanas. Pelo contrário, a própria prática do jornalista necessita de um repertório de conhecimento que compreenda o funcionamento da sociedade, os processos de difusão da comunicação, o manejo da linguagem, etc. Conforme Cláudio Abramo:

O jornalista deve ter uma formação cultural sólida e tem que saber muito bem algumas coisas. Ele deve saber história, saber como funciona seu país, a máquina do país, as relações na sociedade... O jornalista tem ainda que conhecer bem a língua, para saber manejá-la com a proficiência necessária (ABRAMO, 1993, apud Rodrigues, 2007).

No ensino de jornalismo pelo país, há um grande leque de disciplinas das ciências humanas que podem ser ofertadas. Ocorre que em cada escola de jornalismo são obrigatórias algumas disciplinas na áreas de filosofia, sociologia, história, geografia, antropologia, etc, que diferem muitas vezes entre si de acordo com cada currículo. O que muitas vezes acontece, entretanto, é a falta de uma integração mais clara entre essas disciplinas com a prática do jornalismo, o que pode proporcionar aos estudantes um sentimento de inutilidade em relação a essas disciplinas. A pesquisadora Regina de Brito Rodrigues (2007, p.12-13) relatou a insatisfação dos alunos de jornalismo, na época de sua graduação, da seguinte maneira: “Por que tanta “ia”?” Sociologia, Antropologia, Filosofia, Metodologia de Pesquisa, Teoria Política, Psicologia? “O que a gente quer é ser jornalista! Queremos aprender a escrever, só isso”.

Tal problema tem relação direta também com a dificuldade em delimitar melhor quais tipo de conhecimento são importantes ao estudante de jornalismo. “Não é fácil (...) fixar um currículo das disciplinas necessárias para a formação profissional do jornalista. Em outros cursos o problema não se reveste da mesma complexidade (...) ao jornalista, em certo sentido, tudo o interessa.” (CUNHA, 1964, apud AVANZA, p.135).

Para um melhor aproveitamento dos estudos generalistas, é importante se pensar primeiro quais as competências necessárias ao jornalismo e de que forma as disciplinas de outras áreas podem contribuir para atingí-las. Danton Jobim, precursor do segundo curso de jornalismo no Brasil, já pensava sobre isso nos anos 60,

quando desenvolveu sua pedagogia do jornalismo. Apesar de ser um estudo antigo, na época em que passavam pelas escolas principalmente jornalistas que já exerciam a profissão, há importantes contribuições que ainda podem ser aplicadas, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre a finalidade de cada área do conhecimento. Conforme a tese de mestrado de Avanza, 2007, sobre o legado pedagógico de Danton Jobim, o ensino de disciplinas como história e geografia, por exemplo, precisam estar sempre relacionados com os objetivos do curso de Jornalismo. Na inserção dessas disciplinas no currículo, é necessário não apenas refletir por que determinada disciplina é importante, mas também delimitar quais aspectos dela são relevantes de ser trabalhado. No caso da história, por exemplo,

é essencial dentro dos estudos jornalísticos. Isto porque para descrever e interpretar os fatos do presente é necessário entender suas raízes que estão no passado. "Não se conseguiria explicar, evidentemente, as forças sociais que atuam em nossos dias senão pelo estudo de sua evolução, que é a própria história", assegura Jobim, para quem retratar uma imagem do presente só é possível através da reconstrução do passado. A profissão de jornalista é a que mais, além da de historiador, requer consciência histórica. E embora o historiador e o jornalista tenham perspectivas diferentes, porque o passado para o jornalismo é o dia de ontem, o método de trabalho dos dois é semelhante. O repórter investiga e, de certa forma, descreve a história e tenta interpretar. (...) Mas que aspectos da História se deve ensinar? Jobim responde: aqueles que "melhor se ajustam à finalidade do curso". História da Civilização, por exemplo, é "a disciplina que assegura uma visão total da evolução das instituições; que põe ênfase na unidade da história humana; que acentua o caráter artificial da divisão da história em períodos cronológicos". Apesar do seu caráter formativo, deve ter para o jornalista um caráter muito mais informativo. É importante que o estudante tenha idéia das bases econômicas, sociais e políticas de que se serviram as sociedades mais remotas, para entender a evolução dos povos. A compreensão da história contemporânea só é possível com uma visão de conjunto da história humana (AVANZA, 2007, p.146/147).

Jobim ainda descreve a importância de se ensinar história primitiva, para dar luz ao desenvolvimentos científico e tecnológico e também de história biográfica, mostrando a relação dos indivíduos dentro do corpo social, e também a relação da história com questões éticas e de cidadania. Da mesma forma que o teórico reflete sobre o ensino da história, há também a descrição sobre o ensino de geografia, língua portuguesa, literatura e das disciplinas profissionais. Paramos na descrição sobre o ensino de história para mostrarmos apenas um exemplo da importância de, ao inserir no currículo as disciplinas de diversas áreas do conhecimento, não perder de vista a finalidade delas para a prática profissional do jornalista.

Mas um processo anterior à definição das disciplinas no currículo é a reflexão

sobre a finalidade do ensino de jornalismo como um todo. Podemos começar essa discussão partindo da criação da primeira escola de jornalismo, pela Fundação Cásper Líbero, em 1947. O curso foi criado com recursos de Cásper Líbero, dono do jornal A Gazeta, que em seu testamento redigido anos antes destinaria toda sua herança para a criação da Fundação Cásper Líbero. Instituída em 1944, um ano depois da morte de seu idealizador, a Fundação foi criada atendendo a objetivos patrióticos, jornalísticos (para dar continuidade aos trabalhos de A Gazeta) e culturais, que seria a criação de uma escola de jornalismo. Conforme o testamento de Cásper Líbero, o objetivo cultural era de:

criar e manter uma escola de jornalismo e ensinamentos de humanidades, particularmente português, prosa, estilo, literatura, eloquência, história e filosofia, em cursos de grandes proporções, a começar pelo secundário e finalizar pelo superior. (LIBERO, apud AVANZA, 2007, p. 44).

Considerado um empresário progressista à época, o intuito de fundar um curso de jornalismo seria capacitar os profissionais da imprensa para o exercício mais eficaz de uma profissão que se modernizava. Conforme defende Marques de Melo:

Havia (...) demanda de pessoal habilitado para exercer profissionalmente um novo tipo de jornalismo, seguindo padrões que contrastavam com o desempenho da imprensa na época. Logo, a escola de jornalismo impunha-se como instrumento necessário para solucionar tal impasse treinando novas vocações, de acordo com a plataforma editorial, ética e política vigentes nas suas empresas (MELO, 1994, apud AVANZA, 2007, p. 45).

Essa primeira perspectiva de uma formação para o aprimoramento profissional é descrito por Dantom Jobim, de acordo com o que seria o interesse das empresas na formação jornalística, da seguinte forma:

Nessa ordem de idéias, a escola serve para “elevar” o nível profissional dos repórteres e redatores, substituindo o ensino nas redações, simples adestramento, por uma iniciação racionalmente orientada por professores. Além das vantagens econômicas, eliminando a fase de “carência profissional” do aprendiz, o sistema proverá aos aspirantes a jornalistas uma visão universal dos problemas da imprensa, e o conhecimento genérico das técnicas fundamentais da profissão (JOBIM, 1964, apud AVANZA, 2007, p. 107).

Como visto no início deste trabalho, os primeiros currículos eram compostos principalmente de matérias das ciências humanas, com os cursos tendo pouca infraestrutura para promoverem o aprimoramento técnico. Esse fator trouxe

desconfiança quanto a utilidade dos primeiros cursos de jornalismo. O próprio Dantom Jobim, de acordo com Avenza (2007, p.49), relatou que o ministrante da aula inaugural no curso da Universidade do Brasil “insistiu no preconceito de que ‘jornalismo não se aprende na escola, mas na banca de redação’, refletindo a imagem apregoadada na época e, muitas vezes, repetida até os dias de hoje”. Essa aparente contradição entre o que as empresas de jornalismo precisavam na época e o que os cursos superiores de jornalismo ofereciam suscitaram os primeiros debates sobre o papel dos recém-inaugurados cursos de jornalismo:

A rejeição do mercado profissional à criação dos cursos de jornalismo trouxe à tona discussões acerca do currículo e do foco do ensino, provocando divergências sobre a questão técnica e a formação humanística que deveria ser dada ao estudante, debate presente ainda hoje entre os professores e pesquisadores da área (AVENZA, 2007b, p.3).

Para dois dos principais jornalistas defensores do ensino de jornalismo da metade do século XX, Dantom Jobim e Luiz Beltrão, o ensino da profissão só faz sentido se transcender o caráter puramente tecnicista e situar o jornalista dentro do seu papel social. Assim, o ensino tem que ser exercido considerando a dimensão e a influência que o jornalismo exerce dentro da sociedade. As características da profissão é o que faz Dines, por exemplo, comparar o jornalista a um educador, visto o caráter formativo da informação.

“o processo de informar é um processo formador, portanto, o jornalista, em última análise, é um educador”. Essa visão da profissão é a resposta do próprio DINES (*op.cit.*, p. 118) às perguntas que a si mesmo formula: “Existem profissões especiais? Até que ponto o jornalismo é diferente de outras atividades da sociedade moderna? O jornalismo é mesmo uma profissão ou um estado de espírito?”. Sim, é uma profissão especial, diferente das outras – assim como é especial e diferente das outras a profissão de professor. Ambos são agentes formadores, responde-nos o próprio DINES. Ambos, no exercício de seu ofício, lançam - no espaço e no solo e nas mentes e corações - sementes. Que sementes são essas, que frutos darão, aque necessidades sociais responderão e de que forma, vai depender também – entre tantos outros fatores – da formação – técnica e humana – que lhes for proporcionada.” (RODRIGUES, 2007, p. 27/28).

Nessa perspectiva, Beltrão defende que é necessário ao jornalista a liberdade, tanto do Estado como do próprio profissional, para exercer seu papel de mediador das diversas vozes sociais.

Há, portanto, que o jornalista identificar-se com os objetivos da sua missão, bem informar-se dos meios que deve utilizar para alcançá-los e de como empregá-los. Em outras palavras, o jornalista precisa – como arauto e

pregoeiro das idéias, do pensamento, das reivindicações, dos anseios da opinião pública, enfim – o jornalista precisa de educação especial para a liberdade. (BELTRÃO, 2003, apud. AVANZA, 2007, p. 108/109).

Sem essa educação para a liberdade não haveria, para o teórico, motivo para existir escolas de jornalismo.

Se não fosse para agir desta forma, não haveria necessidade de nenhuma educação, instrução ou treinamento, insiste Beltrão. Qualquer pessoa poderia assumir o papel de jornalista, como muito aconteceu no passado, sem entender o papel social que acompanha a profissão, mesmo que conhecesse as técnicas jornalísticas. O ensino do jornalismo restrito às técnicas não é capaz de formar adequadamente jovens para o exercício da profissão (AVANZA, 2007, p. 109).

Dantom Jobim agrega ao debate a noção de responsabilidade aos jornalistas perante o caráter de instrumento de poder exercido pela imprensa, de forma que a formação qualifique os alunos a estarem “aptos para melhorar o instrumento de ação social terrivelmente eficaz que é a imprensa” (JOBIM, 1964, apud AVANZA, 2007, p. 108). Para isso, o autor estabelece como tripé da formação o trato com elementos culturais, técnicos e morais do jornalismo, com o ensino tendo:

a obrigação de formar, educar, descobrir e desenvolver nos alunos tendências e aptidões que, devidamente orientadas, conduz os jovens a uma sólida formação humanística profissional, apoiada em um tripé que considera as questões moral, cultural e técnica durante todo o curso (AVANZA, 2007, p. 108).

Os conhecimentos culturais oferecidos no curso de jornalismo, na visão desses autores, significam, no fim das contas, o esforço em confrontar a perspectiva da profissão como uma atividade técnica para a sedimentação do jornalismo como uma atividade intelectual, exercida como construção social do conhecimento. Por isso que a universidade não pode ter como prioridade os procedimentos técnicos, mas se priorizar como ambiente único de reflexão sobre a compreensão do fazer profissional e suas implicações na sociedade. Até porque, como explica Nilson Lage, é possível aprender a escrever textos jornalísticos empiricamente. Mas para o jornalista se compreender dentro do próprio fazer profissional é necessário uma interrelação dele com diversas outras áreas do conhecimento.

Aprende-se a escrever notícias como se aprende a andar: tentando e levando tombos. Por isso, quem quiser ser jornalista deve ler por hábito e manter-se bem informado; frequentar bons autores, a gramática e o dicionário; contar por escrito o que você vê e pode ser interessante para alguém; resumir documentos, interrogar pessoas; colher e processar informações; vencer a

inibição; cuidar de ser confiável. Tudo isso até ficar bom, muito bom, perfeito. Articulada com uma série de outros conhecimentos sobre a sociedade, a linguagem, a ideologia e a tecnologia dos veículos, a descrição estrutural pode, no entanto, trazer ganho apreciável, embora menos imediato: ajuda a entender o processo de produção e, portanto, a saber lidar com ele e até onde é possível, modificá-lo. Contribui para que sofra menos a frustração devida à incompreensão dos mecanismos de poder envolvidos na prática jornalística (LAGE, 1985, apud MEDITSCH 1990, In MEDITSCH, 2012, p. 80, 81).

Outro autor importante ao debate é Alberto Dines. Criador do Observatório da Imprensa, o jornalista nos alerta sobre o dever das escolas de construir o pensamento crítico sobre a imprensa, de forma que a partir disso ela contribua para a melhoria do jornalismo.

A escola deve funcionar como um centro de observação, um observatório, um local de reflexão e atuação no processo de melhoria do jornalismo brasileiro. [...] A escola deve ser a consciência crítica da imprensa e não reforçadora de seus vícios, como tem acontecido (DINES 1994, apud JAWSNICKER, 2007, p.3).

Dines também nos mostra outra maneira de relacionar diretamente o ensino cultural com a prática jornalística, que é o fato de que, quanto mais o jornalista for capaz de compreender e contextualizar as informações, melhor o jornalismo estará cumprindo com seu papel de auxiliar a sociedade para a compreensão do mundo atual.

Segundo DINES (1986, p. 90), a informação deve conter os seguintes elementos: “a dimensão comparada, a remissão ao passado, a interligação com outros fatos, a incorporação do fato a uma tendência e a sua projeção para o futuro”. Com esse enfoque, a formação cultural necessária ao desempenho profissional ganha contornos. O conhecimento da história, dos fatos contemporâneos; o raciocínio capaz de relacionar eventos – o que nos remete às Ciências Humanas em geral –; a análise política e econômica que identifica tendências, entre outras áreas do saber, passam a fazer parte do horizonte do jornalista (RODRIGUES, 2007, p. 31/32).

Com a capacidade mais eficaz do jornalista em informar da melhor maneira possível, o jornalismo pode também atingir uma dimensão cada vez maior de contribuir à cidadania, sendo o agente mediador do debate entre temas importantes à sociedade. É claro que esse fator não depende apenas da boa vontade do jornalista, mas também é condicionado pelo contexto político e mercadológico da empresa em que trabalha. Entretanto, como é dever das escolas promover os valores ideológicos da profissão:

a escola de jornalismo deve se preocupar com a formação de um *profissional 'problematizador'*, que saiba criar um espaço midiático que estimule o raciocínio e a discussão do leitor/telespectador/ouvinte. Este profissional (...) tem o potencial e vocação de ser instrumento leitor da realidade e exercer a função de mediador do debate das questões políticas essenciais à esfera do conhecimento do cidadão comum” (JAWSNICKER, 2007, p. 2/3).

Dessa forma, o ensino de diversas áreas do conhecimento nas escolas de jornalismo são essenciais para o exercício mais apurado da própria prática, além de auxiliar na compreensão do papel social do jornalista e do funcionamento da sociedade, proporcionando a ele, a partir disso, a chance de transformá-la por meio de seu exercício profissional. É assim que se insere, por exemplo, o curso de Filosofia no ensino, se levarmos em consideração a afirmação contundente de Marilena Chauí:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar levar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, apud RODRIGUES, 2007, p.18).

Pensando dessa forma não só na jornalismo, mas na educação como um todo, o conhecimento atinge sua grande utilidade quando proporciona ao sujeito a compreensão de si mesmo perante seu relacionamento com o mundo.

(...) o saber fundamental continua a ser a capacidade de desvelar a razão do ser do mundo e esse é um saber que não é superior nem inferior aos outros saberes, mas é um saber que elucida, é um saber que desoculta, ao lado da formação tecnológica. Por exemplo, estou convencido de que, se sou um cozinheiro, se eu quero ser um bom cozinheiro, preciso conhecer muito bem muito bem as modernas técnicas da arte de cozinhas. Mas eu preciso sobretudo saber para quem cozinho, por que cozinho, em que sociedade cozinho, contra quem cozinho, a favor de quem cozinho (FREIRE, 1993, in ZIBAS, 1994, p.80).

Entretanto, mesmo que os cursos de jornalismo tenham em mente a importância do conhecimento cultural na formação, é necessário, como já vimos através de Danton Jobim, ter bem claro de que forma cada tipo de conhecimento pode ser útil à prática jornalística. Além disso, outro fator essencial, e ainda mais desafiador, é proporcionar dentro das escolas que os estudantes compreendam a

utilidade dos conhecimentos generalistas e consigam relacioná-lo com a prática profissional.

É talvez na aplicação do currículo que pode estar o “pulo do gato”. De nada adianta termos disciplinas de formação geral e específica, além da técnica, mesmo que distribuídas equilibradamente ao longo do curso. A dificuldade do aluno continua. A sensação que fica, para os professores, é que ele entendeu os conceitos da sua disciplina, mas isso não o ajuda na reflexão sobre a técnica, que fica apartada, e vice-versa. Aliás, muitas vezes ele nem sabe o porquê de estar assistindo determinada disciplina (SANTOS, 2003, apud AVANZA, 2007, p.28).

Dessa forma,

o ensino de jornalismo não é apenas uma questão de currículo, mas principalmente uma análise de sua aplicação, de como estimular o aluno à reflexão e de como coordenar a participação de todos os envolvidos: instituição, aluno e professor (AVANZA, 2007, p. 28).

A integração entre os conteúdos curriculares é, portanto, um ponto imprescindível para que o estudante de jornalismo possa compreender os saberes dentro de suas relações com o mundo concreto. Essa falha, entretanto, não é exclusiva dos cursos de jornalismo ou comunicação, mas sim reflexo do caráter fragmentário do próprio sistema de ensino brasileiro, que impede uma formação humana e emancipatória. As deficiências do ensino superior baseadas nessa perspectiva será o tema do próximo capítulo, que abordará o ideal de universidade pública e os principais fatores que atrapalham sua consolidação.

3.5) Função social da universidade

Como este trabalho trata sobre o ensino de jornalismo brasileiro visando sua aplicação em uma universidade pública, a UFPR, é importante resgatarmos a finalidade do ensino público superior. Na América Latina, um importante marco sobre essas discussões ocorreu em agosto de 1999, com a Primeira Conferência Ibero-Americana de Reitores da Universidade Pública em Santiago do Chile, que teve representação de 14 países latinoamericanos, mais Espanha e Portugal. Desse encontro, produziu-se o documento “Acordo de Santiago”, no qual os reitores resgataram o conceito de Universidade Pública: “O público é o que pertence a todo o povo; universidade pública é a que pertence à cidadania e está a serviço do bem

comum” (SANTIAGO 1999, apud Porto, 2003). O papel da universidade pública é esclarecido na sequência do documento:

sua vinculação: faz parte do Estado ou é pública e autônoma por lei; seu financiamento: é de responsabilidade do Estado; sua missão: é o seu compromisso social. Esse compromisso é em realidade um compromisso do Estado com a sociedade, inscrito na Constituição e cumprido através da universidade. Neste sentido, a universidade pública é uma instituição que responde a valores constitucionais e não a políticas contingentes. Daí se origina o conceito de autonomia, que garante o exercício desses direitos. Por fim, seu conceito de conhecimento: como um bem social e não um bem privado (SANTIAGO, 1999, apud PORTO, 2003).

Nessa perspectiva, a universidade pública, ideologicamente, surge como um instrumento a mais para a garantia dos direitos constitucionais, visando o bem social do país. Para isso, seria imprescindível a relação da academia com as necessidades sociais, conhecendo as principais carências e produzindo conhecimento que vise a melhoria dos problemas da sociedade. Mas é justamente na falta de relação da universidade com a realidade que se encontra uma das críticas quanto ao ensino público brasileiro.

Nossa experiência da Universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na Universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta a qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelente especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos: É um 'balé de conceitos'. Assim, nossa linguagem corre o risco de perder o contato com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto (FREIRE E SHOR, 1987, apud MEDITSCH, 1990, in MEDITSCH, 2012).

Outro problema enfrentado no ensino brasileiro que agrava seus objetivos sociais é, como citado no capítulo anterior, o caráter fragmentário do conhecimento. Na análise de Severino, essa é uma das falhas mais evidentes em nosso sistema educacional. Para o autor, a fragmentação se expressa de várias formas, como a falta de unicidade entre as diversas instâncias do ensino para o cumprimento dos objetivos educacionais, a ruptura entre o discurso dos agentes educacionais com suas práticas, a desarticulação das instituições de ensino com a comunidade em que está inserido. Entretanto, a fragmentação que mais impressiona o autor é a que ocorre mesmo entre os conteúdos propostos nas escolas.

(...) os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si (SEVERINO, in FAZENDA, 1998, p. 38).

No ensino superior, esse caráter fragmentário se relaciona com a visão de Darcy Ribeiro de que as universidades brasileiras são universidades tubos, em que cada ciência possui um caminho próprio e autônomo, no qual “se você, no meio, quiser passar de um tubo para outro, você tem que sair e entrar no tubo outra vez, porque não tem comunicação entre os tubos” (RIBEIRO, 1978, apud SOUZA, 2012, p. 68). Essa forma de ensino, de acordo com o teórico, é mais adequada ao escopo mercadológico que ao social, por tender para que o aprendizado seja mais técnico.

Darcy Ribeiro, em suas reflexões sobre a necessidade de integração entre os saberes acadêmicos já argumentava que quanto mais estanque e fragmentado for o conhecimento, maior a possibilidade de uma lógica mercantil, em um mundo onde há a primazia da técnica, se sobrepor a todo e qualquer interesse de ordem mais solidária e abrangente. É esse, o maior êxito da universidade-tubo, cercear a criação, limitando-a aos centros de excelência, verdadeiras ilhas na qual se encerram o processo de construção de conhecimento, destacadamente aqueles de base tecnológicas (SOUZA, 2012, p. 107).

O receio de tecnificação do ensino em vista de sua fragmentaridade é justamente um dos motivos pelo qual a Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social (ENECOS), maior entidade representativa dos estudantes de Comunicação Social do Brasil, se posicione contra o desmembramento do Jornalismo da Comunicação Social proposta pela NDJ. A ENECOS entende que a Diretriz atende a fins mercadológicos pela forma pouco democrática em que foi criada, na qual “Nada se viu sobre a existência de seminários nacionais que travasse esta discussão, nem sequer percebemos nas escolas de comunicação do país o processo de formulação de tal documento. Tudo por debaixo dos panos” (ENECOS, 2010, p.3), e também pela justificativa teórica do documento, considerado pela entidade distante da realidade do campo da Comunicação Social no país.

Entrando na análise do documento em si, percebemos que o real objetivo das NDJ é retirar a habilitação de jornalismo do curso de comunicação social para transformá-lo em um curso independente. Junto com esta proposição fica evidente as contradições e equívocos que o documento

reflete em relação a comunicação, a sociedade e educação brasileira. Nenhuma análise é feita sobre o papel que a comunicação cumpre na sociedade e pra quem e pra que serve a comunicação que temos hoje. Nada foi dito também sobre a sociedade em que vivemos, sobre a reestruturação do mundo do trabalho e as relações sociais existentes. E, perigosamente, esquece também de analisar a educação superior no Brasil e o processo de expansão e Reforma Universitária aplicado nos últimos anos. Contraditoriamente, traz uma análise ultrapassada do jornalismo enaltecendo valores como liberdade de expressão, direito a informação e a fiscalização do poder. As perguntas que devem ser feitas são: Qual liberdade de expressão tem o trabalhador da comunicação se a informação que é transferida para a sociedade reflete as vontades do patrão? Como pode o jornalismo fiscalizar o poder, se quem está no poder político é dono dos meios de comunicação? O que está colocado para nós é o caráter tecnicista e fragmentado das novas diretrizes que preza a formação unicamente voltada para o mercado, a homogenização da conduta profissional, a disseminação de valores empresariais, industriais e comerciais, a não reflexão crítica da realidade a qual estamos inseridos e a perpetuação da sociedade existente, assim como ela é, opressora, desigual, coisificada (ENECOS, 2010, p.3).

Embora este trabalho considere a formação em jornalismo como curso próprio como uma oportunidade para um ensino mais focado nos desafios profissionais, consideramos legítimas as preocupações da ENECOS tendo em vista seu apelo para uma formação universitária que se debruce sobre os problemas sociais relevantes à melhoria social e a relação deles com o campo da comunicação. A grande questão suscitada nessa análise da executiva diz respeito, afinal, às quais camadas sociais a universidade está atendendo. Para Darcy Ribeiro, as universidades brasileiras, criadas para formar a mão de obra especializada das elites nacionais, mantiveram ao longo dos anos, apesar dos atores sociais contra hegemônicos que também conquistaram espaço na academia, sua eficácia de preparar as elites para intelectualmente ou economicamente manterem o status quo social, sendo que “em nossas universidades formou-se a maior parte dos quadros da classe dominante que conduziram a América Latina pelo descaminho da atualização histórica” (RIBEIRO, 1991, apud SOUZA, 2012, p. 127). Dessa forma,

a história da Universidade Brasileira apresenta um quadro bastante tensionado e com influências variadas, no qual vem prevalecendo posições historicamente hegemônicas (ainda que matizadas) considerando contextos autoritários e tempos “mais ou menos democráticos”. Posições essas que são mais fortes do que as necessidades reais da sociedade, onde as leis e os projetos são criados para atender a qualificação das elites e sustentar as classes dominantes (SOUZA, 2012, p. 106).

Essa característica é ainda acentuada pelo agravante do neoliberalismo pós Guerra Fria, que em seu projeto está incluso a mercantilização das instâncias sociais independente da função humana que elas representem. Na educação,

significa fazê-la tanto instrumento para fornecer ao sistema “jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições” (LYOTARD, 1998, apud SOUZA, 2012, p. 118) quanto meio para assegurar ao próprio indivíduo sua melhor colocação profissional, tendo que para isso comprar sua qualificação para receber posteriormente o retorno.

A compreensão que o indivíduo passa a ter da sociedade é filtrada através dos óculos da “educação mercantil”, inibindo a relação indivíduo-sociedade como uma relação política, onde as características individuais são uma propriedade objetiva, sendo utilizadas de forma competitiva sem a preocupação com os outros indivíduos que compõem a sociedade. Na disputa desmedida pelos interesses privados, o sujeito acaba assumindo somente a defesa das suas ambições pessoais e paixões materiais, como se estivesse numa espécie de cassino, onde o interesse central é ganhar e ampliar o lucro material e sensorial. Logo, o processo educativo se dá na esfera do particular, na aquisição de ferramentas que poderão definir sua colocação e seu ganho no “cassino da vida”. Nesta visão, a educação seria mais um dos produtos do processo econômico, onde ela se transformaria em um objeto comercial que poderia ser comprada, do mesmo modo que qualquer outra mercadoria (SOUZA, 2012, p. 121).

É no sentido de ir contra a lógica neoliberal que entidades como a ENECOS clamam por uma universidade que seja o ambiente de formação para a transformação desse tipo de realidade, em vez de ser o espaço para a conformização do indivíduo com esta ótica social. Pois, apesar da prevalência hegemônica na academia, não haveria outro ambiente mais propício para construir conhecimento visando a transformação social se não a própria universidade. Aos interessados por uma nova sociedade, a universidade vem a ser um ponto estratégico de luta, na qual é preciso encará-la:

não como uma trincheira isolada, mas como nosso setor de combate, no qual devemos prever todas as transformações estruturais viáveis e que contribuam para a renovação da sociedade global. Nossa meta, como universitários, é fazer da ação docente e estudantil um aríete a arremeter tanto contra a universidade obsoleta e os que a querem assim, quanto contra nossas sociedades atrasadas e os que estão de acordo com seu atraso (RIBEIRO, 1991, apud SOUZA, 2012, p. 128).

Tomando cada vez mais a universidade como o setor estratégico da contra hegemonia, podemos a partir dela encontrar as perguntas e respostas que conduzam à ação social.

Como afinal, conceber o Estado brasileiro? Como frear a lógica da economia de mercado que cria bolsões de miséria em todo mundo? Como aceitar a desigualdade social e a vergonhosa distribuição de renda em um país como o Brasil, que se apresenta como uma das sete principais economias mundiais? Como defender a autodeterminação frente a um enorme contingente humano

ainda privado do acesso à cidadania? Nesse sentido, para tentarmos fortalecer esse humano que nos habita, entendemos a Universidade como um espaço privilegiado, no qual, ainda, é viável pensarmos a transformação das estruturas e elaboração de estratégias que possibilitarão a construção de um “outro mundo possível” (SOUZA, 2012, p.32).

E para exercer seu potencial transformador, nada mais propício que possibilitar que a radicalidade do jovem encontre, na academia, o ambiente para que seu ímpeto transformador possa ser direcionado e não sucumbido.

... devemos pontuar que a universidade moderna deve ter como um dos seus principais objetivos, a criação de teorias com densidade que incentivem o engajamento prático às questões sociais relevantes que afetem o corpo social. (...) Desta forma, a universidade não deve erigir-se num fosso que separe o jovem e o isole do fluxo da reconstrução social. Ela deve servir como verdadeiro fulcro de um estado de participação social consciente e responsável. Isto implica conduzir a “radicalidade” do jovem para a construção da sociedade o que implica oferecer experiências educacionais na universidade que aumentem a qualidade de sua consciência da situação, o amadurecimento de suas técnicas políticas e o aperfeiçoamento de seus alvos sociais. Ao contrário, uma juventude frustrada, alienada e ignorante das demandas do seu lugar, se constitui em real perigo social (SOUZA, 2012, p. 107).

Mas sabemos que, para a universidade de fato servir aos interesses sociais, há uma série de entraves que precisam ser solucionados mas que dependem de medidas governamentais, como a autonomia universitária, a emancipação do capital privado, o incentivo à pesquisa e extensão universitária, melhores condições de trabalho a docentes, técnicos e de permanência dos estudantes, etc. Entretanto, é possível conceber uma série de medidas dentro do projeto político pedagógico de cada curso que contribuam para que a universidade atenda aos interesses coletivos, de forma que, no nosso caso, o jornalismo seja exercido visando essa finalidade. Sobre esse tema, trataremos o próximo capítulo.

3.6) Soluções possíveis

Como visto nos capítulos anteriores, uma das principais questões a se superar no ensino de jornalismo é a diluição da fronteira entre teoria e prática. Nesse ponto, é pertinente utilizarmos os estudos de Eduardo Meditsch, que possuem intenso contato com a pedagogia de Paulo Freire. Para Meditsch, a dificuldade em se relacionar teoria com prática parte do equivocado conceito, tanto dos teóricos quanto dos práticos, sobre a práxis, relacionada entre eles como a “união da reflexão dos primeiros com a ação dos últimos” (MEDITSCH, 2012, In MEDITSCH

2012, p. 93). Entretanto, ao se tentar relacionar a precedência de uma em relação à outra, a cisão continua. Para a teoria se encaixar perfeitamente na prática, ela teria que ignorar os pontos em que uma não corresponde à outra, e o problema concreto continuaria existindo independente da reflexão teórica sobre ele. A verdadeira práxis, no entanto, ocorre quando o homem se depara com uma situação precisando transformá-la, na qual, em frente aos desafios propostos em sua ação, a teoria é a reflexão que possibilita superar a questão enfrentada.

O que define a prática humana não é a ação mais a reflexão, embora esses dois elementos estejam nela presentes. O que a define é a relação do homem com uma situação dada historicamente. Enquanto sujeito criador, o homem percebe, conhece e transforma a situação histórica dela e transforma a si mesmo neste processo. Por isso, a ação que nega esse sujeito não é a ação verdadeira, é no máximo ocupação; a reflexão que o nega é mistificação; e a práxis aleijada que se extrai da união de uma com a outra não se pode efetivar além do discurso, sob pena de expor sua fragilidade. E essa fragilidade é justamente sua não realização, é o elo perdido entre teoria e prática (MEDITSCH, 2012, In MEDITSCH 2012, p. 93).

Nesse sentido de práxis, em que o conhecimento se constroi como resposta aos desafios propostos pela prática, o conhecimento não é adquirido por justaposição, mas segue um caminho em uma espécie de espiral, em que a prática propõe uma teoria que continuamente volta à prática. É com esse retorno contínuo que a teoria não se perde em abstração, conseguindo subsidiar uma prática crítica e transformadora.

O conhecimento depende da prática, uma vez que é nela que se encontra seu fundamento, critério e verdade e finalidade última. Da mesma forma, a prática depende do sujeito e da matéria, do homem e da situação, do conhecimento que ele tem dela. Sendo intencionado em relação à prática, o conhecimento não é contemplação, não se constrói fora dela, espiando do alto da pirâmide. Pelo contrário, precisa partir da prática para retornar a ela – que já não será a mesma – num movimento em espiral, sob pena de perder os fundamentos, os critérios de verdade e o próprio sentido, perdendo-se a si próprio em pura abstração (...) A teoria que se perde na abstração entra em confronto com a realidade. Ou é rechaçada por ela ou procura violentá-la, violentando no nosso caso o Jornalismo e seu aprendizado. Uma pedagogia – enquanto teoria do conhecimento posta em prática – que pretenda não apenas sobreviver à realidade, mas também intervir para a sua transformação, precisa entender essa realidade e como o conhecimento se relaciona com ela. Ao invés de dissolver as contradições que se encontram na realidade – o que a afastaria dela, uma vez que as contradições permanecem mesmo quando dissolvidas em nível de teoria – essa pedagogia as enfrenta (MEDITSCH, 2010, in MEDITSCH 2012, p. 94).

De uma forma mais aplicável ao ensino de jornalismo, a práxis pode ser exercida através de disciplinas técnico profissionais, laboratoriais, ou mesmo em

estágio supervisionado, em que o estudante, em meio às situações encontradas no exercício prático, encontraria na reflexão teórica as possíveis respostas dos problemas, aplicando e verificando o conhecimento adquirido no retorno à prática. Uma disciplina com essas características seria ao mesmo tempo prática e teórica, pois a resolução dos problemas práticos não viriam empiricamente, mas através de um conhecimento construído para transcender as situações vivenciadas. Nessa perspectiva, a atitude profissional do aluno exercida na prática e sua atitude teórica como acadêmico se equivaleriam, criando uma situação comparável à vivenciada por Paulo Freire em um projeto educativo realizado com camponeses em Guiné-Bissau, no qual havia:

integração do trabalho produtivo às atividades escolares normais, no intuito de combinar trabalho e estudo, de tal maneira que aquele fosse, tanto quanto possível, constituindo-se como fonte do último, em unidade com ele. Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de "n" disciplinas que, no sistema tradicional, são "transferidos", quando são, verbalistamente. Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (FREIRE, 1978, p.20-21).

Desta maneira, a teoria só se valida enquanto sua aplicação prática. Conforme já nos alertava Adelmo Genro Filho, "Se a teoria na prática é outra, então há algo errado na teoria". Entretanto, torna-se complicado aos estudantes, em um primeiro momento, aplicar os estudos teóricos que se referem à cultura geral com a prática profissional. Mas um bom critério que as escolas de jornalismo podem utilizar na inserção das disciplinas generalistas é ter como norte a contribuição que determinado tipo de conhecimento proporciona para o conhecimento crítico da realidade, tendo em vista sua transformação.

(...) em um espaço de organização coletiva, que é o caso específico da Universidade, no qual se efetiva a reflexão e o agir, não é possível distinguir ou criticar o contexto social e seus mecanismos de dominação, sem uma base teórica que tenha como alvo a transformação. Segundo nosso entendimento, a mera reflexão teórica sem estar relacionada com a concretude perde o significado/sentido, impossibilitando a ação transformadora da vida social. Sendo assim, acreditamos que na ação, onde as teorias são testadas diante da prática cotidiana dos atores (homens e

mulheres que tecem a história social), surgem novos problemas e novos conteúdos históricos, originando, por sua vez, novas práticas sociais, que podem ter em vista a consolidação efetiva e concreta do processo democrático (SOUZA, 2012, p. 130).

Em uma perspectiva ideal de formação em jornalismo, a teoria estaria integrada com a ação de tal forma que não haveria distinção entre os dois polos. Até porque, em uma formação desenvolvida com senso crítico, “não há técnica ou tecnologia desenvolvida em formação que não seja explicada, contextualizada. O formando não tem apenas de saber fazer, mas saber por que motivo o faz” (CRESPO, 2013, p.74). Uma análise mais radical de formação nesse sentido é a de que, com o ensino totalmente voltado ao desempenho profissional, não haveria distinção entre a natureza das disciplinas. Entretanto, o risco que percebemos nessa afirmação é que, pensando unicamente no desempenho profissional, o ensino poderia ser aplicado reforçando nos alunos os procedimentos técnicos da mídia hegemônica de forma acrítica. Entretanto, se mudarmos o foco no “desempenho profissional” para objetivos como “aprimoramento da profissão”, sustentada em seu polo ideológico, ou “transformação da realidade social”, conseguimos extrair um belo conceito de unicidade na formação com a seguinte análise:

Um ensino suficiente é aquele que direciona a carga total do currículo para a formação em jornalismo, com todos os conteúdos focados para o desempenho profissional – neste caso, não há disciplinas sem conexão com a profissão, nem divisão entre disciplinas “teóricas” e “práticas”, mas apenas disciplinas. Para a suficiência deste ensino, como em qualquer outro curso universitário, o aluno deve iniciar sua formação já nas primeiras disciplinas e, cumprindo o currículo, agregar conhecimento acadêmico-profissional. A teoria e a prática não são decididas *a priori*, mas obedecem à natureza dos conteúdos. Há disciplinas teóricas (expositivas), e disciplinas teórico- práticas, mas não é possível uma disciplina “puramente prática”, porque sempre haverá a aplicação de conhecimento, aprendido teoricamente (SHUCH, 2002, p.94).

Para se evitar a fragmentação do ensino, Antonio Joaquim Severino aponta como uma saída, justamente, a definição clara dos objetivos do aprendizado de cada instituição escolar, de forma que todo o trabalho seja exercido de acordo com o norte definido.

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provida dos objetivos preestabelecidos. (...) A explicitação e o delineamento dessa

intencionalidade constituem o fruto primacial da atividade teórica para a prática, exatamente em decorrência do fato de que a prática humana, em geral, e a prática educacional, em particular, não podem ser práticas puramente mecânicas e transitivas. Daí a grande contribuição do saber também para o fazer pedagógico e para o poder educacional. (SEVERINO, In Fazenda, 1998, p. 39).

Outra questão fundamental para nosso debate é em relação ao papel do docente na formação do jornalista. Em uma profissão, como já vimos, que precisa lidar constantemente com a imposição dos valores de mercado sobre seus valores ideológicos, uma primeira função do professor seria estimular os alunos a enfrentarem os desafios profissionais. Para isso, afirma Danton Jobim, é essencial que a referência profissional que os estudantes tenham sejam os próprios professores.

O professor deve ser, acima de tudo, um modelo que o estudante procurará seguir, a imagem do profissional que querem ser, o ideal que pretendem atingir. Não é incomum que se encontre atualmente, nos quadros docentes de instituições, professores que se queixam da profissão, desestimulam o aluno, reclamam do mercado de trabalho, entre outras tantas coisas. Como esperar que esses mestres sejam os responsáveis pelos estímulos que devem ser propiciados aos alunos. O professor de jornalismo deve ser um jornalista autêntico, que compreenda e ame sua profissão, que ilustre suas aulas com suas experiências e, como acredita Jobim, “comente apaixonadamente os problemas do jornalismo, sem decair, contudo, no fanatismo e nas tramas da política” (AVANZA, 2007, p.128/129).

Nesse papel, o docente não seria apenas o responsável por guiar o aprendizado e a ação do estudante, mas teria também a responsabilidade motivacional. Tal motivação não deve ser entendida apenas como o estímulo para manter o estudante dentro do curso, mas principalmente para aflorar o caráter moral que o estudante possui com a profissão escolhida.

A aprendizagem é estimulada por motivos morais ou sentimentais. E muitos dos que buscam a escola de jornalismo o fazem porque têm propósitos mais altos, que vão além do fim utilitário de obter um emprego ao terminar os estudos. (...) A tarefa do professor não é modelar uma massa inerte, como a do escultor, mas despertar no aluno o interesse, considerado por muitos educadores como a chave da aprendizagem (AVANZA, 2007, p.129).

Para atingir esse objetivo, um fator muito importante a se pensar é o tipo de didática utilizada pelo professor com seus alunos. Nesse ponto, acreditamos que, para se materializar uma formação crítica, interessada na resolução dos problemas sociais e profissionais e que consiga, através da práxis, a fusão entre teoria e prática, a dialética de Paulo Freire vem a ser o melhor método a ser aplicado. Isto porque, na concepção freireana, a educação objetiva a libertação humana das

condições de opressão, que no estudante de jornalismo surge, como em qualquer profissão, como a opressão do mercado de trabalho sobre sua força transformadora.

Como método, Paulo Freire propõe a transformação da relação entre professor e aluno como uma relação horizontal entre educando e educador, no qual este cumpre o papel de agente problematizador da situação opressiva. E para isto, o ponto chave de trabalho é o diálogo, no qual está envolvido todo o processo educativo. Na educação freiriana, é essencial conhecer do educando sua realidade, os temas dos quais ele necessita construir o conhecimento para sua libertação, para se construir coletivamente a consciência crítica que encaminhe à ação transformadora.

A pedagogia de Freire terá como concepção a perspectiva ontológica de que a educação do homem é algo que só vem pela dimensão social e coletiva, tomando como referência o mundo em que todos estejam inseridos, o mundo de suas vidas. Freire fala da necessidade da mediação do mundo nesse processo de educação expressando, dessa forma, uma concepção de pedagogia que seja problematizadora do mundo e da situação em que o homem se encontra - um estado de opressão. Formulará uma visão de homem traduzido em sua incompletude, na sua inconclusão. O movimento do homem, na perspectiva de Freire, é o de se tornar um ser mais. Originariamente, a construção de ser mais tem como caminho a ação dialógica, aberta à comunicação e à solidariedade de educadores e educandos. Precisa estar orientada ao reconhecimento da realidade e à formação da consciência crítica (NETO, 2006, p. 9).

A relação horizontal entre educadores e educando é essenciais nesse processo de modo a transformar o modelo de passividade dos alunos no caráter educativo tradicional, que para Freire é fomentadora da situação de opressão. E é através do diálogo que os estudantes participariam juntos do processo, tornando-se ativos dentro do ambiente educativo para também o serem em confronto com a realidade.

Pelo diálogo, o educando pode se preparar para a captação e intervenção em seu mundo, superando a situação de mero espectador, acomodado às prescrições de outros ou mesmo, julgando-as como suas. (...) Este trabalho educativo ajuda para a descoberta de necessidades e contradições do mundo da vida dos dialogantes, as suas preocupações, esperanças, dúvidas e carências concretas. Este processo não é assegurado pelo diálogo, apenas, nas descobertas dessas situações em que vivem os educandos. Ele instaura um movimento em que os sujeitos, desde o início, são os próprios envolvidos. Para Freire (1983: 82): “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Entendem, inclusive, que até mesmo a sua forma de atuação, seja esta ou aquela, é função em grande parte, de como os educandos estão se

apercebendo no mundo (NETO, 2006, p. 9/10).

Embora o ambiente universitário impeça que grande parte do método de Paulo Freire seja desenvolvido, mesmo porque seu trabalho como educador foi desenvolvido essencialmente na educação informal, o pensamento do teórico pode proporcionar grandes contribuições à educação formal. Um exemplo em que encontramos alguns pontos de contato com essa pedagogia é na descrição do professor do Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas, Miguel Crespo, sobre o método de ensino da instituição portuguesa. Podemos verificar, no relato, pontos interessantes no que se refere à consciência crítica sobre o fazer prático e na função do professor como um agente mediador.

(...) para cada conteúdo mais teórico, numa lógica mais ou menos expositiva, terá de haver igual tempo de experimentação dos formandos. Por cada assunto exposto terá de haver igual tempo de debate. Por cada nova forma de fazer explicada, terá de haver tempo para a concretizar na prática. A formação assume assim um carácter de laboratório acompanhado e contextualizado, onde há lugar para, na prática, explorar sem constrangimentos e proceder à experimentação de novas formas de fazer jornalismo. Para os formandos, o que se procura é promover um espírito de total abertura a novas situações, à partilha de experiências prévias, à colocação de dúvidas e questões, numa relação não-hierarquizada. O formador ocupa o papel de orientador e mediador de informação, que flui livremente pela sala. O formando tem de desenvolver formas de fazer, mas tendo consciência das opções que toma. Por exemplo, num curso em que se desenvolvem as capacidades de comunicar em suportes digitais, não se aprende apenas a mexer em ferramentas. Discutem-se as linguagens do digital, porque funcionam melhor assim e não de outra forma, o que as aproxima ou distingue dos outros meios, a forma como os usuários reagem e interagem a cada tipo ou estilo de informação (...) Ao longo do decorrer dos cursos, os formandos são chamados a explorar as suas capacidades profissionais, tendo o formador o papel de indicar caminhos, propor as melhores formas de concretizar as ideias e alertar para os obstáculos e dificuldades. É o formador-orientador, que acompanha em vez de ordenar, que aconselha em vez de reprimir, que alerta em vez de proibir. (...) Num meio onde tudo muda de um instante para o outro, dar ferramentas de análise e apontar caminhos é tão importante como mostrar a realidade do momento. Preparar para o futuro é uma palavra de ordem que orienta todas as sessões. Daí que não se aborde apenas o presente, mas também o futuro, sem esquecer o passado sempre que é necessário perceber uma determinada evolução (CRESPO, 2013, p. 74/75/76).

Outro ponto que também consideramos importante expor é avaliação final do processo, tanto da disciplina como dos docentes, de forma a se estar sempre atualizando e melhorando o processo de aprendizagem.

Na formação, ao contrário dos sistemas clássicos de ensino, a avaliação dos formadores é tão importante como a dos formandos. Todos avaliam e todos

são avaliados. A avaliação dos formadores é concretizada através de questionários a preencher pelos formandos no final de cada módulo e os dados recolhidos são utilizados para aperfeiçoar os cursos e a actuação dos formadores. É ainda obrigatória uma sessão final de debate e discussão de trabalhos, métodos, pontos fortes e fracos de cada curso, de modo a que todos tenham o feedback adequado e possam continuar o seu desenvolvimento profissional após o término do curso (CRESPO, 2013, p.76).

Outro ponto importantíssimo de ser perseguido no ensino, requisito fundamental para a unidade entre teoria e prática, é a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, como forma dos estudantes materializarem cientificamente a reflexão teórica proporcionada por sua prática. É através da pesquisa, também, que a escola se mantém atualizada sobre as mudanças na realidade profissional, possibilitando um respaldo científico em relação às rápidas mutações no campo jornalístico. Incentivar a pesquisa no ambiente acadêmico seria, portanto, “um ponto inicial no processo de romper as barreiras entre o ensino teórico e o tecnicista, envolvendo o aluno em pesquisas aplicadas e teóricas, que proporcionariam uma formação mais rica, crítica e ética” (AVANZA, 2007, p. 25).

É no envolvimento entre ensino e pesquisa que Meditsch acredita que, através da aplicação em uma perspectiva profissional, está a chave para as escolas promoverem a superação das tantas carências que o ensino de jornalismo precisa solucionar. Principalmente no que se refere ao desafio do jornalismo de sobreviver a esta era tecnológica:

a unidade indissolúvel ensino-pesquisa é a única saída possível. O ensino e a pesquisa devem perseguir a qualidade do jornalismo – adotando uma efetiva perspectiva profissional. A dicotomia entre teoria e prática precisa ser superada. A perspectiva profissional pode ser caracterizada por algumas posturas: primeiro, a de valorizar a tradição acadêmica e a cultura jornalística, recuperando a literatura específica desprezada nas últimas décadas de domínio da comunicação social; segundo, a de reafirmar os valores da profissão, tais como o interesse público, a independência, a busca da verdade, o rigor, a ética, o compromisso com a liberdade. Nessa perspectiva, é fundamental distinguir entre os objetivos perseguidos pela profissão, que são sociais, daqueles perseguidos pela mídia, que são comerciais, ou pela comunicação corporativa, que são setoriais ou privados. Daí a necessidade do reconhecimento do profissional em sua especificidade (o que nos remete também para os debates sobre a regulamentação e a autoregulação). E, para que a sua formação seja eficaz, articulá-la à pesquisa que coloca as questões a partir dessa perspectiva, distintiva e necessariamente aplicada (MEDITSCH, 2007, p. 52/53).

Como forma de sintetizar os principais problemas e recomendações, podemos utilizar o estudo *The Winds of Change: Challenges Confronting Journalism Education*, executado pela universidade de Connecticut com a coordenação da

jornalista Betty Medsger, que pesquisou sobre o ensino de jornalismo nos Estados Unidos, cujos resultados da pesquisa constatou situações muito semelhantes com a realidade brasileira. Conforme Medsger (1996, apud MEDITSCH, 2007, p. 48), o ensino de jornalismo está vulnerável por vários fatores:

à tomada do seu espaço pela ciência da Comunicação; a seu próprio fracasso para justificar e defender o campo; a sua dificuldade para emplacar na vida acadêmica; a seu complexo de inferioridade enquanto atividade intelectual e, ainda, ao descaso das organizações jornalísticas.

As recomendações que o estudo faz para as escolas de jornalismo (MEDSGER, 2006, apud MEDITSCH, 2007, p. 48) seriam:

elas deveriam criar uma cultura jornalística; entender e usar as novas tecnologias sem perder o foco jornalístico; afirmar o jornalismo como atividade intelectual e os jornalistas como educadores; reconhecer os melhores jornalistas como presença necessária na comunidade acadêmica; motivar seus professores para pesquisar, escrever e publicar sobre jornalismo; desenvolver escolas de pensamento e prática; criar programas de pós-graduação focados no jornalismo; educar estudantes para pensar criticamente; preparar estudantes para serem profissionais de vanguarda e lutar pela mudança dos critérios de certificação das faculdades.

Com essas recomendações, terminamos essa parte do trabalho para, na parte seguinte, analisarmos como pode ser constituído o novo curso de jornalismo da UFPR de forma a solucionar da melhor maneira as carências do ensino que vimos até agora. Para isso, organizaremos o debate dentro dos principais componentes curriculares do curso: estágio, conteúdos curriculares, trabalho de conclusão de curso, além de focarmos também na integração entre ensino/pesquisa/extensão e o uso das novas tecnologias da comunicação. Nesta parte, entrará também um olhar mais crítico sobre a NDJ, observando se os pontos instituídos por ela contribuem ou não para um ensino crítico sobre a realidade e preocupado no aprimoramento do jornalismo e na melhoria social, valores que nortearão toda a análise.

4) Reflexões para um novo ensino de jornalismo na UFPR

O atual Projeto Político Pedagógico do ensino de jornalismo na UFPR está em vigência desde o ano 2000, quando foi aplicada a primeira reforma curricular depois da LDB de 1996, que extinguiu os currículos mínimos. A reforma, que manteve o curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda, promoveu as duas principais características, conforme a carta de princípios que norteou o currículo atual, do ensino da UFPR: a flexibilização curricular e a indissociação da formação acadêmica e profissional do estudante.

Conforme o documento, os estudantes de Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda são formados para “dominar, minimamente, todos os processos mais importantes comuns à sua profissão” (UFPR, 1999, in MESSAGI, 2004, p. 17). A pretensão do curso não é formar profissionais acabados, mas que consigam se adaptar às mudanças profissionais. Outro ponto frisado é que a formação não pode estar “subordinada ao mercado, perdendo, assim, sua característica e abrindo mão de um dos seus papéis. Por isso, é preciso enfatizar a discussão das práticas da profissão, inclusive do ponto de vista ético” (UFPR, 1999, in MESSAGI, 2004, p. 17). A reflexão promovida pelo curso deve ir além da prática profissional, promovendo também o estudo teórico sobre os Meios de Comunicação de Massa (MCM), para que o curso possa formar pesquisadores e estimular a pós graduação e o trabalho docente.

Não existe, no entanto, uma dissociação entre o profissional e o pesquisador. O aluno formado pela UFPR deve ser tanto um quanto o outro. Capaz de assumir atividades profissionais e, ao mesmo tempo, desenvolver o pensamento teórico e crítico sobre os MCM e as práticas do mercado, seja para propor alternativas ou apenas para desempenhar o trabalho de análise e compreensão (UFPR, 1999, in MESSAGI, 2004, p. 17)

O outro princípio da formação em Comunicação Social na UFPR é o de possibilitar ao estudante autonomia para montar sua grade horária de acordo com suas pretensões profissionais. É esta a chamada flexibilização curricular, que se concretiza com a maior redução possível de disciplinas obrigatórias.

Desde o primeiro ano de curso, o aluno deve direcionar sua formação. O curso, com um maior número de optativas e diminuição da carga obrigatória, deve possibilitar a especialização. Assim, se um aluno de PP pretender

trabalhar com criação gráfica, deve ter a possibilidade de fazer disciplinas no Departamento de Artes e Design. (UFPR, 1999, in MESSAGI, 2004, p. 17)

Para a flexibilização curricular ser aplicada da melhor forma possível, a reforma curricular daquela época previu que professores do curso acompanhassem cada aluno na escolha de sua grade. “Os alunos devem contar, desde o primeiro ano, com um professor tutor para orientar e acompanhar a composição do currículo. Todos os professores efetivos serão tutores” (UFPR, 1999, in MESSAGI, 2004, p. 18).

Outras características prevista no curso foram: a divisão dos conhecimentos em conceitos comunicacionais, conhecimentos humanísticos e conteúdos profissionalizantes, no qual todo semestre deveria contar com os três; a formação integrada entre as habilitações; o reconhecimento de atividades extracurriculares como componentes do currículo e a possibilidade das matérias optativas compor ênfase à formação. Outra característica aplicada foi a dispensa de pré-requisitos para todas as disciplinas obrigatórias, com exceção do TCC. O currículo final do curso foi proposto, inicialmente, com uma carga horária total de 2940 horas, sendo, entre elas, 1020 horas de optativas e 240 horas de atividades complementares.

Conforme Mário Messagi, coordenador da Comissão de Reforma Curricular do ensino atual, a flexibilização foi pensada como estratégia não só para os estudantes obterem uma formação específica, mas também para diminuir ao máximo a chance de erros curriculares, já que o sistema possibilitaria ajustes posteriores.

A flexibilização curricular, com uma redução sensível das disciplinas obrigatórias, além de atender uma demanda de formação específica, sem abrir mão do mínimo geral de conhecimento, permitiria, do ponto de vista estratégico, correr poucos riscos. Estabelecer um currículo nos moldes da 02/84, com poucas disciplinas optativas, implicaria um grande risco. Quando a discussão se pauta pelo “mínimo indispensável”, as chances de errar são muito menores, pois o currículo não pode ter gorduras. Ainda assim, nenhum erro seria demasiado grande que não pudesse ser corrigido com um simples ajuste curricular, incluindo disciplinas obrigatórias e diminuindo a carga de optativas. O currículo de jornalismo, inclusive, foi pensado para ser ajustado posteriormente, com base em experiências ou no atendimento de demandas específicas. (...) Outra vantagem estratégica seria a possibilidade de unir, facilmente, pesquisa acadêmica com graduação. Os professores poderiam oferecer disciplinas optativas em temas que estivessem pesquisando, tornando o ensino de graduação extensão e aprimoramento da pesquisa (MESSAGI, 2004, p. 4/5).

Com o passar dos anos, entretanto, a flexibilização curricular encontrou diversos problemas para ser aplicada nos moldes como foi prevista. Mário Messagi,

cujo artigo que estamos nos embasando foi escrito após a formatura da primeira turma com o currículo atual, aponta como principais entraves as dificuldades do aluno em conseguir matrículas em outros Departamentos e a conciliação da carga horária. Quanto ao professor tutor, tornou-se inviável pela quantidade de alunos a serem orientados, já que a orientação era feita do segundo ao oitavo semestre, e essa prática acabou sendo extinta pela coordenação. Em relação à possibilidade dos professores oferecerem optativas de acordo com sua linha de pesquisa: “Ao longo dos últimos anos, de fato isto aconteceu alguma vezes, mas bem menos do que era esperado” (MESSAGI, 2004, p. 5). Com todos esses motivos, “A flexibilização tornou-se, assim, para os alunos, uma viagem solitária” (MESSAGI, 2004, p. 1).

Outro problema que percebemos falhar na proposta da flexibilização foi o pouco uso da possibilidade de ajuste curricular. Em quase 15 anos, o ensino de jornalismo no curso teve incrementação de apenas uma disciplina, “Imprensa segmentada”, e a exclusão da disciplina “Comunicação Integrada”. Outro único ajuste que percebemos no currículo de 2000 em relação ao de 2013 foi o aumento da carga horária das disciplinas laboratoriais de rádio e TV e do TCC, o que aumentou a carga obrigatória em 180 horas, reduzindo as optativas de 1020 horas para 840 horas.

Com a NDJ de 2009, surge a oportunidade do curso repensar seu Projeto Pedagógico e atualizar o currículo. A greve dos estudantes do curso, em 2011, que teve entre as bandeiras um novo regimento de estágio e uma reforma curricular não tecnicista e com menos horas de optativas, também aponta a necessidade de revisão do Projeto Político Pedagógico do curso. Nesta parte do trabalho, vamos abordar como pode ser aplicado os fundamentos de um eficiente ensino de jornalismo no contexto da UFPR. Uma estratégia utilizada para percebermos melhor as demandas foi uma pesquisa realizada com alunos e recém-graduados da habilitação de Jornalismo na UFPR, questionando a visão deles sobre distintos aspectos da formação no curso e a percepção sobre as propostas da NDJ.

4.1) Pesquisa com os estudantes

Entre os dias 13 de maio e 18 de junho de 2013, foi disponibilizado um formulário online para os estudantes de jornalismo na UFPR responderem perguntas referentes ao ensino do curso. O objetivo da pesquisa foi conhecer a percepção dos

estudantes sobre a qualidade de alguns aspectos curriculares do curso, a importância que eles conferem a esses aspectos para a formação e a reação estudantil sobre as mudanças propostas pela NDJ. Dentre as quatro perguntas, três foram de múltipla escolha, com possibilidade de comentários, e uma foi resposta aberta. Ao todo, 44 alunos responderam a pesquisa, contando entre eles desde alunos do 2º ano (ingressos em 2012) até recém-formados (ingressos em 2008).

Com as respostas, nos foi possível perceber melhor como as principais questões da formação em jornalismo se manifestam dentro da UFPR, de forma a termos mais base para aplicarmos as reflexões dos dois primeiros capítulos com o contexto do ensino do curso. A seguir, será exposto o resultado quantitativo da pesquisa, com as respostas de cada pergunta e os comentários. As análises das respostas serão feitas no decorrer do capítulo, relacionando os resultados com os temas de cada subcapítulo.

Resultado da Pesquisa com os estudantes (pergunta por número de respostas):

1) Como você avalia*:	Excelente	Boa	Regular	Ruim	Péssima
a) a preparação do curso para a produção acadêmica (iniciação científica, pesquisa, pós graduações, etc):	3	15	12	9	5
b) a preparação do curso para a prática profissional:	0	13	18	12	1
c) a relação entre formação teórica e prática profissional dentro do curso:	0	5	24	14	1
d) a preparação do curso para o uso das novas tecnologias da comunicação:	0	2	12	17	13
e) a integração entre ensino/pesquisa/extensão durante o curso:	1	7	12	14	8
f) a contribuição do curso para a formação socialmente responsável:	4	14	18	6	1

*Dois alunos não responderam a questão “e” e um não respondeu a questão “f”

2) Para sua formação, que grau de importância você confere:	1	2	3	4	5	Não sei	Média das
--	----------	----------	----------	----------	----------	----------------	------------------

(obs: 1 = irrelevante / 5 = importantíssimo)							respostas
a) às disciplinas teóricas da comunicação social:	1	4	10	19	10	0	3,75
b) às disciplinas teóricas das ciências humanas:	2	2	13	15	11	0	3,73
c) às disciplinas teóricas do jornalismo (teoria, ética e legislação, etc...):	1	2	10	14	16	0	3,97
d) às disciplinas teórico-práticas do jornalismo (redação, técnicas básicas, planejamento e produção, etc):	1	0	6	9	28	0	4,43
e) às disciplinas laboratoriais:	1	1	3	6	33	0	4,56
f) à participação em projetos de iniciação científica:	2	5	13	16	5	3	3,41
g) à participação em projetos de extensão universitária:	0	3	12	12	14	3	3,9
h) à participação em atividades extracurriculares como palestras, cursos, seminários, congressos, etc:	1	0	8	20	15	0	4,09
i) à realização de estágios:	0	1	3	9	31	0	4,59
j) à participação em empresas juniores:	1	5	14	9	9	5	3,52

** Um aluno não respondeu a questão “b” e um não respondeu a questão “j”

3) Qual a sua opinião sobre:	Concordo totalmente	Concordo, mas aceito que permaneça como está	Discordo, mas aceito essa mudança	Discordo totalmente	Não tenho opinião formada
a) a transformação do jornalismo em curso específico, em vez de habilitação da Comunicação Social:	7	14	7	10	6
b) estágio supervisionado obrigatório no curso de jornalismo:	15	15	1	6	5
c) obrigatoriedade de projeto experimental individual, com fundamentação teórica, no Trabalho de Conclusão de Curso (fim das monografias):	6	7	4	15	12
d) a vinculação do curso na área de “Ciências Sociais Aplicadas” em vez de “Ciências Humanas”:	4	12	0	13	15
e) o ensino de assessoria de imprensa como parte obrigatória do currículo:	34	7	0	2	1
f) o aumento da carga horário total do curso para o mínimo de 3200 horas (a atual é 2940 horas):	2	13	6	16	6

4) Você conhece as Novas Diretrizes Curriculares (portaria nº203/2009) para o Curso de Jornalismo? Caso conheça, qual sua opinião?

Apenas uma resposta que conhecia, de um ingresso em 2012, que comentou: “Conheço, mas acho que alguns itens são questionáveis, como a recomendação de carga horária de 3200 horas...”

COMENTÁRIOS	
Ano de ingresso no curso	Comentário
Questão 1	
2011	Ter disciplinas teóricas em grande número na grade é um diferencial positivo, mas seria melhor ainda se nos fosse ensinado a aliar esse aprendizado com as práticas jornalísticas. Talvez seja preciso haver mais diálogo entre os professores das áreas teóricas e práticas
2012	Acho que o que mais dificulta na formação do aluno é o numero exorbitante de optativas que temos que fazer, fazendo muitas vezes que o aluno não consiga se formar em 4 anos. Não por incompetência dele mas pela oferta, horários, estágios etc.
2012	a) não existe uma consulta aos alunos a respeito dos temas e abordagens para pesquisa que também os interessam e existem poucas oportunidades de bolsa. b) deficiência em assessoria de imprensa, assessoria em mídias sociais, jornalismo online, empreendedorismo e as novas formas de jornalismo audiovisual (podcast e vlog).
2009	<p>O curso é completamente desligado da realidade (prática E teórica). O tratamento teórico é colocado quase todo no início do curso, o que é obviamente um erro (a discussão fica prejudicada pelo pouco envolvimento e familiaridade dos "calouros").</p> <p>A produção científica é nula.</p> <p>Não há uma aula sequer sobre uso de tecnologias da comunicação (embora haja uma matéria de Comunicação e Tecnologia, que faz de fato uma discussão teórica elementar, mas insuficiente).</p> <p>A formação técnica, que teoricamente é mais simples, consome uma carga horária absurda (matérias específicas de rádio e tv,</p>

	<p>por exemplo).</p> <p>Acredito que o curso de Jornalismo deveria, antes de tudo, ser descolado das outras habilitações. Uma opção seria oferecer um curso técnico (que daria conta da formação de profissionais) e pensar numa solução de nível superior diferente da atual.</p>
2008	<p>O curso é completamente desligado da realidade (prática E teórica). O tratamento teórico é colocado quase todo no início do curso, o que é obviamente um erro (a discussão fica prejudicada pelo pouco envolvimento e familiaridade dos "calouros").</p> <p>A produção científica é nula.</p> <p>Não há uma aula sequer sobre uso de tecnologias da comunicação (embora haja uma matéria de Comunicação e Tecnologia, que faz de fato uma discussão teórica elementar, mas insuficiente).</p> <p>A formação técnica, que teoricamente é mais simples, consome uma carga horária absurda (matérias específicas de rádio e tv, por exemplo).</p> <p>Acredito que o curso de Jornalismo deveria, antes de tudo, ser descolado das outras habilitações. Uma opção seria oferecer um curso técnico (que daria conta da formação de profissionais) e pensar numa solução de nível superior diferente da atual.</p>
2009	<p>O curso não consegue harmonizar teoria e prática, por isso não forma acadêmicos nem profissionais para o mercado de trabalho.</p> <p>Ainda, o conteúdo das disciplinas é desatualizado em ambas as áreas. Não temos fundamentação teórica nem prática sobre marketing, assessoria de imprensa, ciência política, história brasileira e de outros países (fora os da Europa, e ainda muito pouco), internet e novas mídias.</p> <p>O curso também peca pela falta de grupos de estudos e discussões sobre a função dos meios de comunicação e os principais acontecimentos na mídia. Não são feitas análises frequentes sobre a cobertura atual, seja no impresso, online, rádio e TV. Poderíamos ter estudado enquadramentos, agendamento, contexto social e histórico.</p>
2010	<p>O curso ainda não tem câmeras fotográficas digitais, temos que sair atrás de comprar filmes para usar a câmera (e isso é um artigo raríssimo em Curitiba). Esse exemplo já deixa bem claro como as novas tecnologias são usadas no curso (isso que câmera digital não é nova tecnologia há algum tempo) e a</p>

	importância que se coloca na prática dos alunos.
Questão 2	
2012	O estágio e a participação em empresas juniores, que acho mais relevante para a prática profissional, não oferecem vagas para todos os alunos privilegiando apenas uma parcela. Já no caso do estágio, que é aonde aprendemos na prática como é o mercado de fato, no caso do Jornalismo especificamente é muito dificultado o acesso e só podemos fazer estágios no 3º ano, acho muito tarde. O estágio deveria ser permitido já no 2º ano.
2009	A Universidade deve ser um espaço de discussão teórica e deontológica, não uma formadora de profissionais técnicos (a não ser, por exemplo, num curso dedicado a isso). A não-decisão por uma ou outra área transforma o curso no lixo que ele é atualmente.
2009	Praticamente, todos os pontos acima são importantes. A relevância deles para nossa formação profissional, acadêmica e pessoal deveria ser levada em conta pela coordenação do curso.
Questão 3	
2010	a) não acho que a desvinculação tenha muito a agregar ao currículo do curso. as três habilitações precisam até certo ponto de abordagens muito parecidas. b) talvez se o sindijor não interferisse tanto na questão o estágio tivesse muito a agregar à experiência prática do aluno. do jeito que as coisas são atualmente, a coisa fica praticamente inviável. c) tem que dar opção para quem quer seguir carreira acadêmica e) é grande parte do mercado, não pode passar batida no currículo. f) o que importa não é a quantidade de horas, mas sim a relevância dessas horas no currículo.
2012	b) concordo, desde que haja uma revisão a respeito dos termos do estágio (carga horária e essa vinculação com o sindijor). Os alunos não se sentem representados pelo Sindijor. f) HAHAAH, com que professores? em quais horários???

2010	Acabar com as monografias é negar o Jornalismo como ciência. O campo de estudo é muito amplo, e negá-lo aos estudantes de jornalismo compromete prejudica o desenvolvimento de pesquisas na área. Ainda, se vão acabar com as monografias, por que insistir em continuar a classificar o curso como bacharelado? Se for assim, ele poderia facilmente ser transformado em um curso tecnológico, cujo foco é o mercado de trabalho. Ainda, desvincular o Jornalismo do curso de Comunicação Social prejudica a formação do estudante, que só descobre que pode trabalhar em outras áreas além de TV, rádio e impresso quando começa a estagiar. O jornalismo esbarra em PP e RP, e vice-versa, as três áreas se complementam.
2010	Sobre a última pergunta: este aumento seria aumentar mais ainda a carga horária de optativas? Se sim, discordo totalmente, pois já é um absurdo o total de carga horária nossa. Se for para aumentar a carga horária para colocar disciplinas de assessoria de comunicação, revistas e mais jornalismo especializado, acho que seria bom, mas não mais optativas.

4.2) Estágio

Um polêmico e importantíssimo ponto a ser considerado no futuro ensino de jornalismo é sua orientação quanto ao estágio supervisionado. Atualmente, na UFPR, o estágio em jornalismo não é obrigatório e suas regras seguem recomendações parecidas com as do Sindicato dos Jornalistas profissionais do Paraná (Sindijor), cujo posicionamento quanto ao estágio é baseado no Programa Nacional de Projetos de Estágio Acadêmico em Jornalismo da FENAJ⁵. Como consta no documento, recomenda-se que o estágio seja realizado a partir do 6º período e que a carga horária não ultrapasse 20 horas semanais. Na UFPR, a possibilidade é a partir do 5º período, e uma exceção aberta em 2011, após a greve estudantil do curso, foi a possibilidade de estágio com 25 horas semanais, desde que aprovada em colegiado.

Essas limitações quanto ao estágio ainda causam grande desconforto aos estudantes, sendo um dos principais motivos de desaprovação do curso que culminou na greve estudantil de 2011. Os estudantes, no geral discordam tanto de

5 Disponível em http://www.fenaj.org.br/educacao/programa_estagio_academico_proposta_jornalistas.pdf

poderem estagiar só a partir do terceiro ano quanto à limitação de 25 horas, algo que não ocorre nas outras habilitações e outros cursos universitários. Um dos argumentos é de que, apesar da limitação da FENAJ, muitas empresas abrem vagas de estágio com 6 horas semanais, e a ocupação destas acabam ficando com estudantes de outras instituições de ensino. A discordância dos estudantes com as regras atuais do estágio transpareceram na pesquisa aplicada a eles neste trabalho. No questionamento da opinião sobre a obrigatoriedade do estágio, do qual era possível comentar a resposta, um parecer, de um estudante ingressado em 2010, que não tinha opinião formada foi de que “talvez se o sindijor não interferisse tanto na questão o estágio tivesse muito a agregar à experiência prática do aluno. do jeito que as coisas são atualmente, a coisa fica praticamente inviável”. Outra resposta, de um estudante que entrou no curso em 2012, concordava com a medida, porém “(...)desde que haja uma revisão a respeito dos termos do estágio (carga horária e essa vinculação com o sindijor). Os alunos não se sentem representados pelo Sindijor.”

Um ponto importante a ser considerado neste tema é a discordância entre FENAJ e a NDJ sobre a obrigatoriedade do estágio. Enquanto a NDJ propõe a obrigatoriedade do estágio supervisionado, considerando-o um “componente do currículo” (MEC, 2009, p. 23) Na visão da FENAJ, o estágio em jornalismo:

só será estimulado, sendo opcional sua realização, se for acadêmico e supervisionado. (...) Ou seja, o estágio deve ser encarado sempre como um complemento útil e enriquecedor da formação acadêmica do estudante de jornalismo e nunca como uma atividade obrigatória (FENAJ, 2008).

Outra diferença diz respeito ao entendimento de cada um dos documentos sobre o papel do estágio. Na NDJ, o estágio tem como objetivo:

consolidar práticas de desempenho profissional inerente ao perfil do formando. (...) As atividades deverão ser programadas nos períodos finais do curso, possibilitando aos alunos concluintes testar os conhecimentos assimilados em aulas e laboratórios (MEC, 2009, p. 23).

Já na visão da FENAJ:

O conceito básico do estágio acadêmico aqui defendido refere-se ao fato de que, não sendo possível nem desejável reproduzir, internamente, no curso de graduação de Jornalismo, todas as características do mundo do trabalho, é pertinente propiciar oportunidades e acompanhar o estudante em circunstâncias só encontradas no espaço profissional, compatibilizando o processo de formação com uma percepção prática e direta do trabalho

(FENAJ, 2008, p. 4).

Um primeiro ponto que observamos na posição da NDJ sobre o estágio, possível de perceber tanto pela obrigatoriedade dele quanto pelo o que é considerado seus objetivos, é o fato de que, para os autores do documento, os conhecimentos laboratoriais e em aula são insuficientes para a formação do jornalista. Junto a isso, percebemos também que a NDJ admite a separação entre o que seria conhecimento apreendidos em aulas e laboratórios, algo perigoso a uma diretriz que se propõe a diminuir a dicotomia entre teoria e prática no ensino. Um outro ponto percebido é que, sendo o estágio um ambiente de teste dos conhecimentos práticos, o risco é que ele se torne um elo de conhecimento da formação apenas *para* o mercado de trabalho, e não *com* o mercado de trabalho, ou seja, o ambiente profissional assume um posto de teste do conhecimento formativo e não uma instância a mais de construção de conhecimento formativo. Em relação à FENAJ, percebemos que o estágio, na visão da entidade, é uma oportunidade de contato com o mundo profissional que a academia não é capaz e nem deve proporcionar. A prática seria opcional ao estudante, e à instituição caberia o papel de supervisioná-la.

Em um estudo de Marli Barbosa e Antônio Sardinha (2012) encontramos uma visão do estágio supervisionado que vai além do caráter complementar à formação da FENAJ e de consolidação e teste dos conhecimentos práticos da NDJ. Para os autores, o estágio deve ser encarado como um componente estrutural da formação, não apenas complementar. Obrigatório ou não, sua riqueza surge do fato de ele ser o campo comum que o envolve o conhecimento adquirido no curso, a prática em um ambiente profissional e a oportunidade de refletir sobre a prática.

(...) inserir e legitimar o estágio de modo mais estrutural e não apenas como complementar no processo de formação profissional é marcar sua inserção no cenário mais amplo de preocupações sobre o ensino de jornalismo, na perspectiva da legitimidade e autonomia do jornalismo como campo de conhecimento e profissional. O estágio supervisionado no contexto da formação superior em jornalismo mais do que um canal para encaminhar, acompanhar e atender os requisitos acadêmicos e pedagógicos pactuados quando do reconhecimento da importância do estágio para formação profissional, precisa responder e emergir como campo de tensionamentos permeado pelo ensino, a pesquisa e o exercício profissional (BARBOSA, SARDINHA, 2012, p. 87).

Por ser um campo que envolve conflitos de interesse entre academia e

mercado de trabalho, é importante que, para ser envolvido como projeto essencial da formação, seja “no terreno pedagógico proporcionado pelo estágio que encontros, consensos e dissensos precisam se espriar e perspectivas se confrontarem” (BARBOSA, SARDINHA, 2012, p. 84). Pensado na perspectiva pedagógica, o estágio supervisionado surge como um elemento essencial do elo entre ensino e pesquisa, proporcionando que a academia reflita sobre a dinâmica do mundo profissional e responda aos desafios propostos por ele.

(...) o estágio quando apropriado no contexto do ensino de jornalismo e pensado organicamente no projeto pedagógico do curso, torna-se não apenas um espaço para experienciar a “realidade” do exercício profissional. Mais que isso, pode transformar-se em um canal de interlocução entre o que o campo profissional aponta como demanda e desafios para a construção de conhecimentos sobre o jornalismo e sobre práticas e metodologias de ensino. Assim, o estágio torna-se um elo capaz de integrar pesquisa e ensino como meios indissociáveis para enfrentar os desafios do exercício profissional contemporâneo (BARBOSA, SARDINHA, 2012, p 86).

Mas, para que tudo isso seja possível, é essencial que haja a devida supervisão por parte do corpo docente e do jornalista da entidade na qual o estagiário desempenha seu trabalho. É este provavelmente o principal ponto no qual o estágio precisa ser revisto atualmente. Nas vivências de estágios e em contato com estudantes, percebemos como o estágio encontra-se, hoje, desvinculado do ambiente acadêmico. Salvo as exceções, o estagiário nas empresas surge como oportunidade de mão de obra barata, sendo o profissional do mais baixo escalão na organização da entidade. No ambiente profissional, o aprendizado do estagiário é levado muito menos em conta que o seu desempenho profissional, estando submetido, muitas vezes, às mesmas cobranças profissionais que um trabalhador comum. Já na academia, praticamente inexistente uma orientação por parte do professor, com a universidade cumprindo um papel muito mais de fiscalizar se a proposta de estágio cumpre com os requisitos legais. Na visão dos estudantes a universidade, na verdade, é vista como um empecilho para se trabalhar na área enquanto graduando, com a questão do “professor supervisor” sendo apenas mais uma assinatura entre as tantas que o estudante precisa para poder estagiar. E dentre os próprios estudantes não há essa cultura do estágio como um componente pedagógico. Para os graduandos, o estágio é visto como a primeira oportunidade de se trabalhar na área, cujo aprendizado ocorre apenas na própria experiência dentro dele. E os principais quesitos de procura e qualidade de um estágio são

praticamente os mesmos de um trabalho comum: o salário e o status da organização, tendo em vista a importância da experiência para o futuro profissional.

Desta forma, qualquer que seja a perspectiva de estágio adotada no novo processo de ensino, é preciso antes de tudo mudar a percepção da cultura do estágio entre as organizações e a própria academia. Parece-nos muito distante da realidade um estágio que seja capaz:

por meio de seus protagonistas de desencadear um processo participativo que envolva o docente, discente e o Jornalista Supervisor, numa perspectiva democrática, transparente, na qual os envolvidos possam refletir tanto sobre os aspectos a serem modificados na formação profissional, como aqueles implicados nos processos de intervenção. É um processo que evidencia a relação entre os protagonistas, pautada na convivência, no diálogo e no compromisso. Outro aspecto a ser considerado no processo de supervisão, é a importância da supervisão de campo ser sistemática, constante, planejada e avaliada, envolvendo reflexão de aspectos teóricos e práticos do cotidiano (BARBOSA, SARDINHA, 2012, p.91).

Buscar essas características na supervisão do estágio é essencial para que ele atinja toda sua potencialidade como instrumento pedagógico.

Ponderamos que o estágio não é a aplicação de conhecimentos adquiridos na teoria nem adequação dos alunos ao mercado de trabalho, mas sim, um momento de estudo, reflexão do fazer, de pensamento da prática social, ou seja, uma forma de apropriação de elemento da crítica e descobertas sobre as questões presentes na dinâmica da sociedade (OLIVA, 1989, p.150). Assim, o estágio supervisionado situa-se como um elemento do ensino da prática profissional (BARBOSA, SARDINHA, 2012, p. 96).

Além disso:

(...) o estágio é o momento da vida acadêmica do aluno em que se põe face a face com a prática profissional do Jornalista. É ele que permite ao aluno aproximações sucessivas com a realidade institucional, com a realidade da demanda e com os desafios que se colocam ao trabalho do Jornalista na sua relação com a sociedade. É ele também que confere ao ensino do Jornalismo uma dimensão teórico-prática (BARBOSA, SARDINHA, 2012, p. 94).

Um fator que corrobora a importância do estágio na formação é o fato de ele ter ganho a maior nota, na pesquisa com os estudantes, sobre o grau de importância que eles conferiam a diversos aspectos do ensino. Entre as notas de 1 e 5, que graduava de irrelevante a importantíssimo, o estágio teve a média de 4,59, maior que as médias das disciplinas laboratoriais e teórico-práticas, demonstrando a necessidade do curso aprimorar cada vez mais essa ferramenta pedagógica. Tal importância também se confirma na concordância da maioria dos estudantes com a instituição do estágio obrigatório, conforme propõe a NDJ. Das 44 respostas, 17

concordaram totalmente com essa medida e 15 concordaram porém aceitando que o estágio não obrigatório fosse mantido. A discordância, total ou parcial, foi de apenas 7 estudantes, com o restante não tendo opinião formada.

Uma hipótese para o alto de número de estudantes que concordam com a medida, sendo a mudança proposta da NDJ de maior aceitação, é o fato de a obrigatoriedade garantir que em algum momento o estudante passe pela experiência, já que devido a alta concorrência no mercado é excessiva a preocupação do estudante em conseguir um estágio. Entretanto, pela questão de sua aplicabilidade atual, parece-nos incoerente instituir a obrigatoriedade do estágio se não for transformada a perspectiva de seu distanciamento pedagógico. O risco do estágio ser obrigatório é de que, nas condições atuais, essa medida poderia apenas contribuir para o distanciamento do estágio com seu ideal, já que todos os estudantes deveriam passar por uma experiência ainda distinta de sua finalidade. É preciso se pensar também se a obrigatoriedade do estágio seria necessária para o cumprimento dos objetivos da formação do curso, sendo que há outros componentes do currículo como extensão universitária, pesquisa e atividades extra curriculares que podem ser mais interessantes de o estudante priorizar de acordo com seus objetivos.

É necessário, também, um maior debate entre alunos, Universidade e o Sindicato para se chegar a uma resolução sobre as regras de estágio que possa confluir melhor ao interesse de ambos. O próprio Sindijor afirma sobre essa necessidade. Segundo o diretor de formação da entidade, Pedro Carrano:

É um tema que necessita estudo e mapeamento, hoje o estágio tem sido uma ferramenta de precarização da produção nos locais de trabalho (...) muitos coordenadores dos cursos de jornalismo concordam que o estágio não tem cumprido o papel acadêmico e pedagógico (...) a fiscalização não existe, tampouco o acompanhamento pedagógico do estudante (CARRANO, 2013, in CARDOSO, 2013).

Para que medidas aparentemente protetivas não sejam limitadoras, é importante também que haja outras possibilidades do estudante atender suas necessidades financeiras e de contato profissional. Uma maior variedade de atividades curriculares, como extensão universitária, iniciação científica e empresas juniores são possibilidades para que o estágio não seja uma das poucas oportunidades de conhecimento além das salas de aula. Mesmo que o novo curso de jornalismo da UFPR siga as recomendações da FENAJ, que a nosso ver são

mais coerentes com a formação social que as da NDJ, é pertinente buscar minimizar os aspectos que possam ser negativos, e para isso é essencial o estágio estar pensado estrategicamente com outros aspectos da formação. Há uma questão da grade curricular do curso, por exemplo, que são contrárias à própria recomendação da FENAJ. A única disciplina específica de Ética e Legislação de Jornalismo é ministrada apenas no 7º período do curso, enquanto que a recomendação da FENAJ é que o estágio seja realizado a partir do 6º período desde que:

cumpridas disciplinas técnicas e teóricas que garantam um conhecimento mínimo para o exercício profissional, tais como as de legislação, ética, técnicas básicas de redação jornalística, técnicas de apuração, teorias do jornalismo/comunicação e os conteúdos de formação humanística básica (FENAJ, 2008 p.7).

Questões específicas de grade curricular, que afetam um outro tema problemático no curso, a elevada carga de disciplinas optativas, serão abordadas no capítulo seguinte.

4.3) Disciplinas curriculares

Como vimos no início desta parte do trabalho, o elevado número de optativas, fruto do insucesso da flexibilização curricular, é hoje um dos principais calcanhares de aquiles do curso. O principal entrave que percebemos para que as optativas atendam ao objetivo da flexibilização curricular é a dificuldade em coincidir três fatores: a relevância da disciplina para os objetivos do aluno e as disponibilidades de horário e de vaga. Ou seja: a viabilidade dos horários e das vagas disponíveis são os principais condicionantes da escolha da optativa do aluno, não a relevância da disciplina para sua formação.

Um fator que também contribui para esse problema é que, realizando disciplinas em outros departamentos, é maior a chance do estudante não conseguir aproveitar a disciplina, por não conhecer muito bem as características dos outros cursos, método de ensino, docentes, etc. Um estudo⁶ realizado pela Coordenação

6 Disponível em:

https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=gmail&attid=0.1&thid=13deec3f4dd6f55a&mt=application/msword&url=https://mail.google.com/mail/?ui%3D2%26ik%3Dbc7e65e0c2%26view%3Datt%26th%3D13deec3f4dd6f55a%26attid%3D0.1%26disp%3Dsafe%26realattid%3Df_hfb1kbb50%26zw&sig=AHIEtbRnGbj3W1-3JQKnoqoKvuzCeGpKeQ

do Curso de Comunicação Social da UFPR mostrou que, proporcionalmente, o número de cancelamentos e reprovações por faltas em disciplinas optativas de outros departamentos é maior em relação às optativas do Departamento de Comunicação Social. Nos últimos dois segundos semestres, outros departamentos não ofertaram optativas aos estudantes de Comunicação Social devido à alta evasão dos estudantes nas matérias do primeiro semestre. As disciplinas de Comunicação Social, nos últimos dois anos, foram as que tiveram menor taxa de não aproveitamento, ou seja, a que mais ocupou as vagas disponíveis sem desistências e reprovação por falta. Do 1º semestre de 2011 ao 2º semestre de 2012 a taxa de não aproveitamento nas matérias optativas do curso de Comunicação Social foi de, respectivamente: 42%, 41%, 50% e 36%. Em outros Departamentos, o índice de não aproveitamento foi sempre maior que 60%.

O objetivo de tal estudo era contrariar a tese de que o problema das optativas é a pouca oferta de disciplinas, mostrando ser bem baixo o número de vagas preenchidas em relação às disciplinas ofertadas. Os fatores disso, como rebateram os próprios estudantes, é a dificuldade em conciliar a carga horária e a qualidade das disciplinas ofertadas. Conforme mostra os índices de não aproveitamento das disciplinas, um caminho para resolver esses problemas é o curso de Comunicação Social tomar mais a si a responsabilidade de ofertar as disciplinas. Entretanto, no ano de 2011, o Departamento conseguiu ofertar apenas 6 optativas no primeiro semestre e 5 no segundo. O número em 2012 foi mais alto, com 11 no primeiro semestre e 13 no segundo. E foi justamente no período em que teve mais oferta que houve a menor taxa de não aproveitamento: 36%.

Outro ponto referente ao currículo importante de investigarmos é se a UFPR está cumprindo com o papel de formar tanto acadêmicos quanto profissionais. Na formação corrente na instituição, a Comunicação Social é reconhecida como um campo próprio de conhecimento, e as profissões desse campo dotadas de especificidade técnica, ética e social (MESSAGI, 2004, p. 6-7). A compreensão sobre os MCM são necessários ao bom desempenho profissional, sendo que

O pesquisador deve dominar o fazer profissional; o profissional deve ser capaz de refletir sobre a sua atividade criticamente. A separação do pensar e do fazer não é necessária nem desejável, seja no trabalho profissional, seja no trabalho teórico (MESSAGI, 2004, p.7).

A estratégia do curso da UFPR em proporcionar uma formação nessa

perspectiva foi organizar as disciplinas em três eixos: conceitos comunicacionais, referente à conceitos e correntes de pensamento que se dediquem à compreensão dos MCM, eixo que “ainda que não se volte para a compreensão das atividades específicas de cada profissional, deve permitir o exercício da crítica da atividade profissional, inserida nos MCM” (MESSAGI, 2004, p. 7/8); conceitos humanísticos, que propiciam aos estudantes a compreensão da sociedade em seus aspectos históricos, políticos, filosóficos, culturais, econômicos, etc; e os conteúdos profissionalizantes, no quais os alunos assimilam “teorias que permitam compreender sua atividade profissional, com suas implicações éticas, políticas e econômicas” (MESSAGI, 2004, p.8), além de adquirirem competências para o processo de comunicação e domínio de linguagem.

Uma primeira pista para analisarmos se as finalidades estão sendo cumpridas pode ser encontrada na percepção estudantil sobre a formação na perspectiva acadêmica, profissional e a relação entre teoria e prática, sobre as quais perguntamos na pesquisa. O resultado mais favorável do questionário diz respeito à formação acadêmica, com a maioria das respostas sendo consideradas boa (15 respostas, com as outras mais escolhidas sendo regular, 12, e ruim, 9). A formação prática teve a resposta regular como predominante, 18, seguida de boa, 13, e ruim, 12. Já na relação entre teoria e prática obteve-se o resultado menos favorável ao curso. A percepção regular teve 24 respostas, a ruim 14 e a boa 5.

Uma hipótese que podemos levantar para que haja essa dicotomia é a falta de relacionamento entre as disciplinas. Percebemos que, no currículo, a teoria está inserida nos três eixos: a compreensão crítica sobre o MCM no eixo comunicacional, a compreensão social no eixo humanístico e o entendimento crítico da prática no eixo profissionalizante. Mas a única relação evidente entre teoria e prática é encontrada, apenas, no eixo profissional. Isso é perceptível, no jornalismo, entre as matérias de redação, técnicas básicas de meios impressos, rádio e TV e planejamento e produção em rádio e TV, nas quais são oferecidos os conhecimentos técnicos e teóricos básicos para a produção prática nas disciplinas laboratoriais.

Nos outros eixos, é difícil encontrarmos facilmente a contribuição das disciplinas para a prática profissional. A única estratégia encontrada de integração entre as disciplinas teóricas e práticas está, conforme a carta de princípios, na distribuição das disciplinas dos três eixos durante todo o currículo. Dessa forma, estuda-se criticamente os MCM, porém na prática profissional durante o curso a

única teoria preponderante são aquelas focadas no conhecimento técnico. Como vimos em reflexões na parte anterior do trabalho, o estudo teórico que não se relacione com a prática torna-se impotente à formação do estudante.

De nada adianta termos disciplinas de formação geral e específica, além da técnica, mesmo que distribuídas equilibradamente ao longo do curso. A dificuldade do aluno continua. A sensação que fica, para os professores, é que ele entendeu os conceitos da sua disciplina, mas isso não o ajuda na reflexão sobre a técnica, que fica apartada, e vice-versa. Aliás, muitas vezes ele nem sabe o porquê de estar assistindo determinada disciplina (SANTOS, 2003, apud AVANZA, 2007, p.28).

O momento em que se põe a fogo a teoria é a prática. Mas para que a prática não seja cega, não basta uma teoria preliminar, mas principalmente a reflexão sobre a prática à medida em que ela é construída. Neste ponto, uma outra falha da integração prática-teórica do curso da UFPR é o caráter excessivamente prático das disciplinas laboratoriais. A didática utilizada na disciplina laboratorial de jornalismo impresso, na qual os alunos produzem reportagens para o “Jornal Comunicação” nas modalidades online e impresso, segue uma lógica hierárquica muito semelhante às das redações comuns. O jornal funciona com a integração entre três disciplinas: uma obrigatória para os repórteres, outra optativa para ser ao mesmo tempo pauteiro/editor ou fotógrafo (com pré-requisito de ter cursado a obrigatória) e outra para exercer uma entre diversas funções, como editor-chefe, diagramadores, secretários e outras funções mais administrativas (com pré-requisito de se cursar as disciplinas anteriores). Neste trabalho, não questionamos esse tipo de divisão em si, mas sim o fato de o processo de conhecimento de cada uma das funções, durante a disciplina, ser essencialmente o empírico. Os repórteres recebem as pautas prontas, tendo um dead line para ser cumprido e um número mínimo de matérias a serem executadas para a aprovação na disciplina, mas não acontece, entretanto, o acompanhamento do trabalho do repórter pelo docente. Ou seja: o aluno aprende as técnicas nas disciplinas anteriores, mas na prática laboratorial ele constroi sozinho seu aprendizado, sem ter uma avaliação se a reportagem está aprofundada o bastante, se foram feitas às fontes as perguntas pertinentes, em que grau a reportagem é objetiva ou experimental, se a redação está interessante, etc. É complicado ao estudante, portanto, constatar se está praticando da forma correta a teoria vista anteriormente. O único acompanhamento ocorre quando os alunos recebem, em algumas situações, o feedback dos editores à medida que as matérias

são entregues e dos professores apenas no final da disciplina. Dessa forma, não há muita diferença entre o aprendizado laboratorial e o das redações profissionais. Muitas vezes, o aprendizado das redações pode ser até mais produtivo, já que há uma cobrança muito maior pela qualidade do material produzido.

Com relação às disciplinas optativas do jornal laboratório, a situação se agrava, pois não há disciplinas anteriores que reflitam sobre a prática da pauta, edição e das funções mais administrativas de um jornal. Esbarra-se nesses temas em disciplinas como Teoria do Jornalismo, Técnicas básicas de meios impressos e Planejamento e produção editorial, porém não há conteúdos em que se aprenda especificamente, por exemplo, qual a finalidade e como se faz uma pauta, que discuta sobre o quanto a pauta deve ser aberta à apuração do repórter ou delimitada pelo pauteiro, nem sobre as características de uma boa edição, o quanto ela deve influenciar na autonomia do repórter, entre diversas outras questões desses universos. Esses tipos de discussões podem ocorrer em outras disciplinas, mas no momento em que o estudante se põe à prova, em que cabe a ele a responsabilidade de exercer as funções de um jornalista de forma mais ética possível, ele encontra-se sozinho, com suas convicções pessoais podendo ser mais determinantes que as convicções profissionais ainda prematuras.

Sabemos, no entanto, da inviabilidade do docente conseguir orientar especificamente cada trabalho, e nem propomos isso. Entretanto, um momento com a turma em que se discuta os trabalhos, que seja possível constatar as principais dúvidas, necessidades e carências, podendo retomar à teoria de acordo com a necessidade, já é um princípio de ação para que a prática ocorra com maior clareza. O que se observa, porém, nos momentos de reflexão dentro das disciplinas laboratoriais, é uma discussão muito mais voltada para os resultados, se o jornal está sendo lido, se os repórteres estão cumprindo o dead line, se os editores mandam pautas boas e dão o feedback, mas pouco se problematiza se a disciplina está cumprindo com seu papel pedagógico.

Dessa forma, as disciplinas práticas possuem uma carência teórico-pedagógica dos próprios procedimentos técnicos. Torna-se muito complicado, então, relacionar com a prática os estudos sobre MCM, ainda mais complexos de serem aplicados ao fazer profissional. Para o curso de Comunicação Social na UFPR cumprir sua proposta de formar práticos e teóricos é essencial que as disciplinas estejam ao máximo integradas nessa perspectiva. Um fator curioso constatado na

pesquisa com os alunos foi que, embora se considere que o curso prepare melhor para a teoria, a importância que os alunos conferem às disciplinas teóricas na formação são menores se comparadas às disciplinas práticas. Nas nota de 1 a 5 de acordo com o grau de importância, as matérias teóricas da comunicação social e ciências humanas receberam, respectivamente, as médias de 3,75 e 3,72. As teóricas específicas de jornalismo tiveram média de importância de 4,09, enquanto as teórico-práticas atingiram 4,43 e as laboratoriais 4,56. Dados como esses são sintomas de que, embora se considere que a UFPR é boa no aspecto teórico, se vê menos sentido no estudo teórico em relação ao estudo prático para a formação. Constatamos isso em um comentário na pesquisa de um estudante, que ingressou em 2011, sobre a relação teoria-prática:

Ter disciplinas teóricas em grande número na grade é um diferencial positivo, mas seria melhor ainda se nos fosse ensinado a aliar esse aprendizado com as práticas jornalísticas. Talvez seja preciso haver mais diálogo entre os professores das áreas teóricas e práticas.

Conforme vimos na primeira parte, principalmente na contribuição de Paulo Freire, concordamos que a teoria só faz sentido se ela for capaz de compreender o contexto para transformar a prática, contribuindo para a solução dos desafios que as ações humanas propõem. Mas muitos conteúdos, à primeira vista, podem parecer distantes da aplicabilidade por parte dos estudantes, principalmente aqueles referentes à compreensão de mundo. Por isso que é necessário ao professor, em cada disciplina considerada mais teórica, elucidar aos estudantes a relevância de cada conteúdo para seu futuro profissional ou acadêmico.

Produzir pesquisa no ambiente de ensino também é uma saída possível para evitar a dicotomia. Muitos estudos teóricos da comunicação, como processo de difusão de informação, estudo de recepção, análise de conteúdo, entre outros, podem ser aplicados nas próprias disciplinas laboratoriais. De que forma o público interpreta as notícias da TV e do jornal Comunicação? Qual a melhor estratégia para os veículos online atingirem o maior número possível de pessoas? Como o jornal laboratório é capaz de influenciar, por exemplo, as eleições para reitor ou Diretório Central Estudantil? São exemplos de perguntas que as teorias da comunicação são capazes de responder e que influem diretamente na prática laboratorial do estudante. Com uma coordenação docente, tanto no próprio ensino como em

projetos de pesquisa ou extensão, é possível aproximar a teoria com o horizonte prático do aluno, sendo essencial que para isso as disciplinas rompam com sua fragmentariedade, deixando de ser estanques e acabadas em si mesmas.

Em relação às disciplinas das ciências humanas, vimos na parte anterior do trabalho a importância delas para a compreensão social, para auxiliar que o aluno reflita nas situações cotidianas e propiciar noções de verdade, ética, cidadania e outras contribuições em sua formação humana e profissional. No currículo obrigatório da UFPR, percebemos que há três disciplinas nessa perspectiva, Sociologia Geral III, História Contemporânea e Filosofia para Ciências Humanas. Na perspectiva da flexibilização curricular, entendemos que esse baixo número ocorre para que o próprio estudante vá atrás dos conteúdos das ciências humanas que mais o interessem, fato que, pelo que abordamos no começo desse capítulo, pouco ocorre na prática.

No próximo currículo da UFPR, é importante que o curso tenha maior responsabilidade de oferecer os conteúdos humanos mais importantes na formação do jornalista, de forma que não haja riscos do estudante terminar a formação sem obter alguns tipos de conhecimentos essenciais. É verdade que, como já vimos, é extremamente difícil delimitar quais tipos de conhecimentos são necessários ou não ao jornalista. É importante que haja um amplo debate nessa perspectiva, visando minimizar ao máximo os buracos na formação humana que o currículo possa deixar.

Uma carência que constatamos no atual eixo de formação humana é que há poucas disciplinas que foquem na atualidade, pensando na dinâmica social contemporânea. No programa das disciplinas obrigatórias das ciências humanas no currículo do curso, percebemos que a única disciplina situada totalmente nessa perspectiva é História Contemporânea III, que trata do fim da Guerra Fria, a democracia contemporânea e o Paraná contemporâneo. Mas outros aspectos essenciais da realidade como economia e política só podem ser trabalhados atualmente em disciplinas de outros cursos. Para o exercício profissional crítico e pensado na perspectiva social, é essencial que o jornalista tenha conhecimentos básicos sobre a realidade em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Acreditamos que durante a formação essas abordagens são tão imprescindíveis quanto o tratamento técnico do jornalismo ou os estudos de MCM, e que disciplinas que tratem do desvelamento da realidade a nível local, brasileiro e mundial poderiam ser mais investidas.

Ainda nessa perspectiva de uma formação que trate também do conhecimento da realidade, apontamos um outro tema que aparece de forma muito diluída no ensino da UFPR: o mercado de trabalho. O conhecimento sobre as organizações profissionais jornalísticas durante o ensino aparecem diluídas em matérias como Teoria do Jornalismo, Técnicas Básicas de meios impressos, Planejamento e Produção editorial e gráfica e Ética e Legislação. Entretanto, como vimos anteriormente, os cursos de jornalismo em sua preocupação em formar indivíduos críticos acabam muitas vezes se ausentando da realidade do mercado. Mas, para a formação de fato ser crítica, é essencial que o mercado de trabalho seja teoricamente compreendido, problematizado, e não ignorado. Se compararmos a dicotomia do polo ideológico do jornalismo e do polo comercial como uma guerra, entendemos que um importante passo para um inimigo derrotar o outro é conhecê-lo. Esse conhecimento auxilia que o estudante não caia no cinismo, tendo uma formação que o prepare para o enfrentamento da realidade contraditória da profissão. Conhecer o mercado de trabalho, também, dá ao estudante uma maior clareza sobre os caminhos que ele pode seguir depois de formado. Assim, defendemos que o novo projeto de ensino de jornalismo invista também em disciplinas que promovam um conhecimento mais profundo sobre a realidade das organizações jornalísticas a nível local e brasileiro, de forma que isso possibilite traçar caminhos para que a profissão seja exercida dentro de suas funções sociais.

Uma questão possível de ser revista também é o período recomendado para se cursar a disciplina de Ética e Legislação. A vantagem de ela ser ofertada no final do curso, como ocorre na UFPR, é que o aluno estuda esses conceitos na época mais próxima dele exercer o jornalismo profissionalmente. A desvantagem, entretanto, é que o estudante ingressa em experiências práticas durante estágios e disciplinas laboratoriais sem passar pelas discussões éticas da profissão, o que lhe dá menos substrato teórico para suas primeiras experiências práticas. Outra discussão importante a esse respeito é se ética e legislação do jornalismo devem ser estudadas em uma mesma disciplina. De acordo com Rogério Christofolletti (2011), a implicância desses dois conteúdos em uma mesma disciplina é característica comum das escolas de jornalismo no país. Mas, o risco dessa atitude é a fragilidade do estudo ético profissional, visto que a tendência é atrelar a ética somente às suas condições legais.

Colocada desta forma, a ética jornalística posiciona-se mais como uma consequência de leis e dispositivos jurídicos e menos como uma dimensão essencial da constituição do sujeito-jornalista e um dos alicerces para a emergência do jornalismo como um campo que detém um ethos próprio. A ética profissional dos jornalistas reduz-se a substrato, a uma complementaridade acessória (CHRISTOFOLETTI, 2011, p. 151).

Um outro ponto essencial de ser revisto no currículo é o uso das novas tecnologias da comunicação. É este provavelmente o quesito de maior defasagem no ensino atual da UFPR, que não atualizou no currículo os avanços tecnológicos do início no século. No plano laboratorial, a versão online do “Jornal Comunicação” foi ganhando cada vez mais relevância na produção dos alunos, porém não houve o incremento curricular de disciplinas teóricas que abordem essa prática. Conforme o artigo de Mário Messagi (2004, p.5), uma das vantagens da flexibilização era a oportunidade de ajuste curricular, com base em experiências ou no atendimento de demandas específicas. Entretanto, desde o início do currículo atual houve a implantação apenas da disciplina Imprensa Segmentada, em 2004, que trata sobre assessoria de imprensa. No mesmo ano, houve a tentativa de implantar no currículo as disciplinas Redação e Produção para Novas Mídias e Laboratório de Novas Mídias, porém a proposta não foi aprovada pela falta de professores.

Com essa experiência da flexibilização curricular ocorrida fora do esperado, entendemos que é imprescindível que o próximo projeto de ensino de jornalismo da UFPR esteja mais atento sobre as possibilidades de ele ser aplicado, tanto nas questões relativas ao próprio curso quanto com as condições da Universidade. No caso, as dificuldades ocorreram de ambos os lados: do curso por não conseguir ajustar o currículo e dos outros departamentos por dificultarem a matrícula em suas disciplinas. Na elaboração do novo projeto de ensino, é importante que haja um debate para reavaliar a tese de flexibilização, pensando em sua viabilidade e em outras estratégias pedagógicas que possam se adequar melhor ao contexto da UFPR. Para Mário Messagi a flexibilização, embora não tenha conseguido o sucesso, ainda se constitui a melhor organização didático-pedagógica, ainda que seja difícil de implementá-la.

É necessário tomar todos os cuidados, pois uma implementação difícil, com problemas, pode inviabilizar um bom projeto. No caso da UFPR, a maior dificuldade foi uma cultura conservadora. A tarefa, agora, é assimilar os erros e superá-los (MESSAGI, 2004, p. 16).

Uma alternativa para se aprimorar o processo é prever dentro da grade horários específicos para se cursar disciplinas optativas, com o departamento oferecendo as disciplinas nesses horários, prática que já acontece em alguns cursos da UFPR.

Outra possibilidade pedagógica possível é o ensino por módulos, que se constitui em a cada etapa da formação direcionar todas as disciplinas para um único objetivo específico, como a produção de um produto impresso, audiovisual, eletrônico, plano de comunicação, pesquisa científica, etc. A proposta de ensino modular pode ser uma boa alternativa para a integração entre teoria e prática, visto toda a teoria utilizada nesse processo confluir para um objetivo determinado.

A proposta modular parte de uma constatação fundamental: a crescente (e inexorável) complexificação das práticas comunicativas, sobretudo daquelas relacionadas ao jornalismo. Assim, a compreensão integral dos processos produtivos e o domínio das dimensões expressivas de cada meio de comunicação são essenciais para trabalhar num contexto de convergência. Articular o ensino por módulos não significa separar os conteúdos em pacotes isolados, como caixas empilhadas, mas permitir uma apreensão global de cada processo para que o futuro profissional possa transitar diante dos desafios impostos pelo mercado (LANA, RESENDE, 2012, p. 117).

Outro elemento que precisa ser discutido é a contradição de alguns pontos da NDJ com o projeto de ensino atual da UFPR, visto que a NDJ objetiva apenas a formação profissional, enquanto o curso da UFPR tem a proposta de formar também pesquisadores. O estágio obrigatório, como já vimos, não nos parece ser o mais adequado nas condições do curso, e outro componente curricular também destoante é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que na NDJ é concebido para ser realizado apenas como um trabalho experimental individual. A respeito do TCC, constituiremos o próximo capítulo.

4.4) Trabalho de Conclusão de Curso

Conforme as Novas Diretrizes Curriculares de Jornalismo, o TCC deve ser entendido como um trabalho prático de cunho jornalístico, acompanhado de relatório, memorial ou monografia que reflita criticamente sobre a concepção, planejamento e a execução do Projeto Experimental (MEC, 2009, p.22). Dessa forma, a NDJ exclui duas possibilidades válidas na elaboração de TCC que ocorre atualmente no curso da UFPR: a monografia individual e a realização de um projeto

experimental em equipe de até três alunos.

A medida proposta pela NDJ é coerente com seu projeto de formar profissionais. Entretanto, como vimos, o atual ensino da UFPR tem como objetivo formar tanto pesquisadores como profissionais. Excluindo a possibilidade de se realizar uma monografia, automaticamente, se enfraquece o lado acadêmico do curso, visto se que anula uma experiência pedagógica do estudante que pretende seguir a área de pesquisa.

Para abordar a questão do TCC, nesse sentido, visto que é um reflexo do objetivo da formação, é necessário ter em mente os objetivos da formação universitária e específica do jornalismo. Com base no que abordamos na primeira parte deste trabalho, entendemos que a formação em jornalismo dentro da universidade pública tem como objetivo desenvolver ao estudante competências que lhe permitam exercer a profissão de forma que sua atividade contribua para a melhoria social. Nessa linha, entendemos que o objetivo da NDJ em propor a obrigatoriedade do projeto experimental é reforçar o papel da formação para o exercício profissional. Entretanto, formar apenas para o exercício profissional seria ignorar um outro papel da universidade como campo de reflexão contínuo de pesquisa para o aprimoramento das atividades humanas e da profissão, não apenas para a capacitação do profissional.

Tendo em vista a necessidade da profissão de atingir sua legitimação acadêmica, excluir a possibilidade de monografia, não só no contexto da UFPR mas em qualquer universidade, seria eliminar uma possibilidade a mais a um campo carente de conhecimento científico dentro de suas especificidades. A pesquisa acadêmica (LIMA, s/a), é motivada basicamente por fatores de ordem intelectual, vontade de conhecimento por satisfação ou necessidade, e ordem prática, conhecer para realizar determinado trabalho de modo mais eficiente. A obrigatoriedade do trabalho experimental reduziria a função da pesquisa apenas às questões de ordem prática. Em um campo de atuação profissional permeado de mutações, incertezas e fragilidade metodológica que o legitime como ciência, negar aos estudantes da profissão a possibilidade de refletir com profundidade, metodologia e acompanhamento docente sobre um tema pertinente ao universo jornalístico é dificultar ainda mais o surgimento de conhecimentos sistemáticos que contribuam ao aprimoramento da profissão. Pois, ainda que a pesquisa não resulte em um trabalho acabado pelo próprio pesquisador, ela sempre poderá acrescentar reflexões que

possam colaborar para uma ação transformadora. “(...) a pesquisa permite a resolução de uma dificuldade que não se pode solucionar automaticamente, mas apenas por meio de estudo conceitual ou empírico, com base em fontes de informação” (GONÇALVES, 2005, apud ASSIS, s/a, p. 17). Excluir a possibilidade de uma monografia impossibilitaria, por exemplo, a elaboração deste próprio trabalho, que se dispõe a discutir sobre o ensino de jornalismo. É eliminar, portanto, uma possibilidade do estudante construir um conhecimento crítico que visa contribuir para a melhoria da educação e conseqüentemente da profissão. Muitas pesquisas são motivadas pela insatisfação, com a reflexão teórica sendo essencial à resposta de problemas que não visam necessariamente a elaboração de um produto jornalístico.

(...) podemos caracterizar a pesquisa científica como atividade intelectual, intencional, que visa responder as necessidades humanas. Pode se dizer que a constante sensação de insatisfação é a grande mola propulsora da atividade humana, pois, ao se perceber incompleto, o homem sente que precisa fazer algo consigo mesmo. A possibilidade de novas descobertas, o sabor da aventura que deslumbra, impulsiona o pesquisador ao desvendar de novos cenários que o enriquecerão na sua trajetória como sujeito que age e sofre as influências do seu meio. Os denominados TCC oportunizam aos alunos a rica experiência com essa modalidade de conhecimento científico-acadêmico favorecendo a germinação de futuros pesquisadores (LIMA, s/a, p.3).

Na pesquisa realizada entre os alunos, a proposta de TCC da NDJ foi a que teve justamente a maior rejeição entre todas, com 15 alunos discordando totalmente da medida e 4 discordando mas aceitando a mudança. Os que concordam totalmente ou em partes somou, ao todo, 13 estudantes. Esse também foi o ponto mais alto de estudantes que não souberam opinar, que totalizou 12. Um dos comentários tecidos, de um estudante que ingressou em 2009, foi bem enfático na discordância da medida, entendendo que ela põe em cheque a relevância da própria formação universitária:

Acabar com as monografias é negar o Jornalismo como ciência. O campo de estudo é muito amplo, e negá-lo aos estudantes de jornalismo compromete prejudica o desenvolvimento de pesquisas na área. Ainda, se vão acabar com as monografias, por que insistir em continuar a classificar o curso como bacharelado? Se for assim, ele poderia facilmente ser transformado em um curso tecnológico, cujo foco é o mercado de trabalho.

Entretanto, entendemos também que ainda é preciso um longo caminho para que as pesquisas acadêmicas na área de jornalismo consigam cumprir o papel de

refletirem no aprimoramento profissional. Vimos na primeira parte deste trabalho que ainda há uma grande dicotomia entre os teóricos, isolados em sua torre de marfim, e os práticos, que não querem perder tempo com blá blá blá (MEDITSCH, 2012). Para que o jornalismo atinja sua maturidade acadêmica, defendemos o incentivo da pesquisa desde a graduação mas sem perder de foco sua capacidade de colaborar para o aprimoramento do exercício prático. Para isso, é fundamental que as pesquisas estejam atentas à realidade profissional, produzindo conhecimento sobre temas relevantes, com linguagem acessível e com alcance que permita a apropriação pelos diversos sujeitos.

Para os Trabalhos de Conclusão de Curso atingirem tal maturidade, é importante que o curso pense em estratégias no sentido de tornar mais prazerosa essa experiência aos estudantes. O que observamos é que, embora o TCC tenha a potencialidade de permitir a autonomia dos estudantes para produzir o conhecimento que mais lhe agrada, muitas vezes o TCC se torna a fase mais dolorosa da graduação. Muitos dos motivos é pela própria dificuldade de realizar uma grande pesquisa acadêmica e a conciliação deste trabalho com as outras atividades do estudante. Apesar disso, uma forma do curso contribuir para a melhoria dos trabalhos finais é buscar aprimorar cada vez mais a orientação. Uma das dificuldades que percebemos nesse sentido no curso da UFPR é a pouca orientação na definição das propostas do TCC, sendo que a escolha do orientador só ocorre depois da elaboração do pré-projeto. Isso contribui para que, em alguns casos, o estudante tenha uma ideia de monografia ou projeto experimental que lhe agrada, mas, pela dificuldade de execução ou inviabilidade da proposta, ela acaba sendo reformulada por conveniência prática, mas nem sempre com a temática que motive o graduando a desenvolver sua pesquisa.

Nessa temática da orientação, vale a pena a reflexão sobre o papel dos alunos e orientadores no TCC. Entre os quesitos fundamentais para a boa execução do trabalho, podemos citar o interesse de ambos pelo tema pesquisado e a boa relação entre professor e aluno.

O professor orientador deve ter conhecimento na área e também apresentar interesse pelo tema, mas é fundamental que haja certa empatia entre professor e aluno. A orientação é muito mais efetiva quando há cooperação entre as partes, em vez de cobrança por parte do orientador. Por outro lado, a falta de conhecimento ou desinteresse do aluno no tema, pouco tempo dedicado ao projeto e, em consequência, um projeto mal elaborado, bem

como a pressa em terminar o trabalho apenas para cumprir um requisito, são fatores negativos em que levam à elaboração de um trabalho malfeito e ao desinteresse do orientador (ROESCH, 1996, Apud TEIXEIRA, FROEMMING, DRAWS, ZAMBERLARDO, 2011, p.4).

É importante que a relação entre os dois seja baseada no respeito e diálogo, tornando-se, acima de tudo, um processo educativo, que por isso pressupõe, necessariamente um “trabalho conjunto em que ambas as partes crescem. Trata-se de uma relação de enriquecimento recíproco. É necessário que ocorra uma interação dialética, em que esteja ausente qualquer forma de opressão ou de submissão” (Severino 2002, apud TEIXEIRA, FROEMMING, DRAWS, ZAMBERLARDO, 2011, p.5). Nessa perspectiva:

O orientador é principal interlocutor do orientando, dever ser “seu elemento de confiança, aquele que vai lhe ensinar o caminho das pedras; ele não espera a sua subserviência, nem a sua concordância com tudo o que ele disser ou sugerir, mas o seu respeito, a sua dedicação e a sua seriedade (...) A aprovação do orientador é fundamental em todos os sentidos: acadêmicos, burocráticos e afetivos” (Freitas, 2001, p. 24) (TEIXEIRA, FROEMMING, DRAWS, ZAMBERLARDO, 2011, p.4).

As relações entre mestre e discípulo devem sempre visar ao alcance de dois objetivos fundamentais: a busca da verdade e o exercício da liberdade. Se, de um lado, o orientador não pode ser um carrasco, impondo tema e metodologia em desacordo com as aspirações do mestrando ou doutorando, e outro lado, não pode ser tão liberar ao ponto de aceitar orientar qualquer tipo de trabalho sem alertar sobre sua exequibilidade e sua utilidade (Salvatore, 2000, apud TEIXEIRA, FROEMMING, DRAWS, ZAMBERLARDO, 2011, p.5).

Não é papel deste trabalho entrar mais a fundo na questão da orientação, mas fazemos essas considerações com o objetivo de mostrar a importância desse aspecto para o desenvolvimento das pesquisas no TCC. O TCC é provavelmente a época da graduação em que o estudante mais desenvolve sua autonomia, sendo por isso uma das épocas de maior insegurança e incerteza. Um boa orientação, portanto, é fundamental para que haja a motivação do estudante, o que é fundamental para o sucesso de qualquer pesquisa.

Não importa a área de atuação do pesquisador, em todos os ambientes de pesquisa é possível afirmar que o fator motivação pode auxiliar muito no processo de realização do trabalho acadêmico. Ao escolher um objeto de estudo que o agrada, o pesquisador percorrerá as etapas de pesquisa de forma mais prazerosa. A motivação em realizar o trabalho o tornará mais criativo e consequentemente mais propício a encontrar a resposta que procura para o problema formulado no projeto inicial. Ou seja, estar motivado é um passo fundamental para que o pesquisador consiga executar e concluir a pesquisa dentro do seu planejamento metodológico (SANTOS, 2009, p.

Entendemos o fator motivacional como um argumento a mais na defesa de um TCC que possa incluir outras possibilidades além de um trabalho prático individual como propõe a NDJ. Embora não concordemos com o fim das monografias, como já expomos, compreendemos os motivos dessa medida, porém não encontramos justificativa para excluir a possibilidade de trabalhos em grupo. Em uma profissão em que há tantos sujeitos envolvidos em distintas tarefas na elaboração de um trabalho jornalístico (repórter, pauteiro, editor, produtor, etc) obrigar a individualização de um trabalho prático é negar a própria dinâmica da profissão. Alguns tipos de trabalho são viáveis de serem feitos individualmente, como grandes reportagens escritas, mostras de fotografia, porém outros já demandam uma confluência de agentes, como rádio documentário e a criação de web sites. Entretanto, há trabalhos que simplesmente se tornam inviáveis de serem produzidos individualmente. Como elaborar, por exemplo, um produto jornalístico audiovisual sem a presença básica de um repórter e um cinegrafista? Por isso, não conseguimos encontrar nenhuma coerência para a obrigação de TCCs individuais em jornalismo, de forma que rechaçamos totalmente essa medida.

4.5) Ensino, pesquisa e extensão e atividades complementares

O ensino superior público brasileiro, na própria concepção, tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além desse preceito estar exposto na Constituição Federal (Art. 207), ele também se faz presente na LDB de 1996, na qual consta que, entre os deveres da Universidade (art. 43) está “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão cultural (...)” e “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão surge para que, basicamente, a universidade atenda a três objetivos: a apropriação do saber historicamente sistematizado (ensino), a construção de novos saberes (pesquisa) e a intervenção sobre a realidade (extensão) (MARTINS, 2011, p.5). A integração entre

essas áreas é imprescindível, sobretudo, para uma formação voltada à melhoria social, tendo como princípios básicos o conhecimento crítico da realidade e a práxis.

(...) o modelo pedagógico identificado com o princípio da indissociabilidade ensino pesquisa e extensão afirma uma aproximação mais orgânica da universidade com a sociedade como condição para uma formação teórico-crítica indispensável ao sujeito prático. Mas uma formação que implique o questionamento da realidade, isto é, o exercício permanente do raciocínio pelo qual se extrai, de relações inteligíveis já alcançadas, uma nova relação. Que apreenda os desafios epistemológicos em unidade com a realidade histórico-social que os sustenta e na qual seus fundamentos devem ser desvelados. Portanto, uma formação que privilegie e sustente ações intencionalmente efetivas de transformação tendo em vista acréscimos de valor a todos os segmentos sociais (MARTINS, 2011, p.9).

Na UFPR, a pesquisa e extensão universitária são de competência da Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PRPPG) e Pró Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). Regulamentadas pela PRPPG, o curso de Comunicação Social da UFPR teve, em 2012, cinco alunos participantes de projetos de Iniciação Científica⁷, sendo dois deles bolsistas. Em relação à extensão universitária, há no curso dois projetos inscritos na PROEC, o projeto “Ampliação e difusão do acervo audiovisual Arte EmVídeo na UFPR”, que conta em 2013 com um bolsista, e o “Núcleo de Comunicação e Educação Popular (NCEP)”, com cinco bolsistas⁸. Além dos projetos de extensão e pesquisa, há no curso alguns projetos extra-curriculares, como Ponto Pasta, a Agência Júnior Fábrica de Comunicação e a agência experimental de Relações Públicas Prática, além de atividades como o Centro Acadêmico de Comunicação Social e Associação Atlética. Uma possibilidade a mais para os alunos, também, é a participação em projetos de Monitoria, na qual é possível também a oferta de bolsas.

A participação dos estudantes nesses projetos, além de disciplinas eletivas, congressos, oficinas, cursos, etc, garante aos estudantes horas de formação complementar, das quais são necessárias pelo menos 240 horas para a formação. As atividades extracurriculares são divididas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo necessária a participação em pelo menos duas dessas categorias na composição das horas extracurriculares.

7

https://docs.google.com/viewer?url=http://www.prppg.ufpr.br/sites/default/files/documentos/ic/total_alunos_bolsistas_por_curso.pdf

8

<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2013/editais/internos/junho13/Resultado%20final%20da%20distribuicao%20de%20bolsas%20extensao.pdf>

Embora essas horas de atividades extracurriculares possibilite ao aluno o contato com projetos de pesquisa e extensão universitária, elas não garantem, por si só, que a pesquisa e extensão estejam indissociadas do ensino. É perfeitamente possível no curso de Comunicação Social da UFPR, e ocorre com frequência, o aluno sair da graduação sem produzir um artigo científico e nunca sequer ter ouvido falar em extensão universitária. Nas 240 horas de atividades extra curriculares, pesquisa e extensão são vistas como mais uma atividade complementar qualquer, não como o tripé que sustenta o ensino superior público brasileiro nos moldes como ele é concebido.

Na NDJ, percebemos que pesquisa e extensão também se apresentam em patamar muito inferior ao ensino. No documento, encontramos menção à pesquisa e extensão apenas nas diretrizes sobre a estrutura do curso, que deve “estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (MEC, 2009, p.16) e na parte que aborda Projeto Pedagógico, que deve abranger o “incentivo à pesquisa e à extensão, como necessários prolongamentos das atividades de ensino e como instrumentos para a iniciação científica e cidadã” (MEC, 2009, p. 17). Não se fala, portanto, em indissociabilidade, mas em pesquisa e extensão para complementar ao ensino. A concepção de atividades extra curriculares, no documento, é muito semelhante à da UFPR, sendo considerada atividade complementar a participação em disciplinas eletivas, congressos, projetos de iniciação científica, extensão, monitoria, etc. Na NDJ, a diretriz é que as atividades extracurriculares sejam de, no mínimo, 300 horas.

Para uma educação em que o ensino, pesquisa, extensão estejam de fato interligados é importante, no entanto, não apenas dispor de projetos de pesquisa ou extensão, mas sim buscar ao máximo que o ensino, a produção de conhecimento e retorno social estejam imbricados em quaisquer atividades desenvolvidas dentro da universidade.

Consideramos que um dos maiores entraves para a concretização desta indissociabilidade resida na visão dicotômica, taylorista, dos processos nela envolvidos, pela qual ensino, pesquisa e extensão convertem-se em *atividades em si mesmas*, dotadas inclusive, de distintos *status* acadêmicos. Enquanto não for afirmada teórica e praticamente a organicidade desses processos como fundamento metodológico do ensino superior, pouco avançaremos na direção de reais transformações neste nível educacional (MARTINS, 2011, p.4).

Uma constatação dessa fragilidade pôde ser percebida na pesquisa com os estudantes. A integração entre ensino, pesquisa e extensão foi o 2º quesito mais mal avaliado dentro do curso, com 14 estudantes dentre os pesquisados a considerando ruim, 12 considerando regular, e 8 avaliando péssima, sendo essas as principais respostas. Já na pergunta sobre a importância que eles conferiam a participação em projetos de extensão, pesquisa e agências juniores, um fato interessante foi que esses foram os pontos que teve mais números de alunos que não sabiam responder, respectivamente, três, três e cinco (nos outros quesitos, só houve uma resposta “não sei”, em relação às disciplinas teóricas específicas do jornalismo), o que é sinal do desconhecimento do papel dessas atividades perante os alunos. Ainda assim, a média de respostas na graduação de importância de 1 e 5 não ficaram muito abaixo dos outros pontos. A média de importância conferida às atividades de pesquisa e participação em agências juniores foram as menores de todos os quesitos perguntados, resultando, na ordem, em 3,41 e 3,52. Já a participação em projetos de extensão universitária, com, 3,9 e atividades extracurriculares como palestras, cursos, seminários, congressos, etc, com 4,09, tiveram grau de importância maior que as disciplinas teóricas da comunicação social e ciências humanas.

Na perspectiva de indissociar ensino, pesquisa e extensão, há atividades pedagógicas que, embora não sejam reconhecidas nem como pesquisa e nem como extensão, possibilitam que essas três esferas estejam integradas em seu trabalho. É o caso das agências experimentais e empresas juniores. No caso das empresas júnior, que desenvolvem trabalhos a empresas e organizações do terceiro setor sem a finalidade lucrativa, há na própria dinâmica de trabalho aproximação com o ensino e pesquisa, pelo fato de necessitar de conhecimento para atender determinada demanda, e com a extensão, por realizar atividades fora do âmbito universitário, ainda que o principal objetivo seja despertar o espírito empreendedor nos alunos. Na forma como são concebidas, conforme o Conceito Nacional de Empresa Júnior, da Brasil Júnior, não há a finalidade de as empresas juniores atenderem objetivos mais específicos da pesquisa e extensão, como a sistematização científica do conhecimento e o compromisso com a transformação dos problemas sociais. Nada impede, entretanto, que o novo ensino de jornalismo da UFPR preveja projetos, quaisquer que seja a categoria da atividade pedagógica, que contemple ensino, pesquisa e extensão na mesma atividade. O que ocorre, não só no curso mas na universidade como um todo, são atividades que privilegiam um dos aspectos em

específico, não uma relação orgânica entre ambos.

Visando esse objetivo, a integração de projetos extracurriculares com a oferta de disciplinas optativas é uma boa alternativa para se promover a indissociabilidade. Já ocorreram ofertas de disciplinas nessa perspectiva, como a disciplina de Comunicação Popular e Comunitária ministrada pela então coordenadora do projeto de extensão NCEP. Disciplinas voltadas especificamente para os objetivos de algum projeto são uma oportunidade de agregar os conhecimentos necessários e produzir novos conhecimentos de acordo com as experiências vividas.

Um ponto importante para se avançar nessa perspectiva é a mudança na mentalidade universitária, que ainda sustenta no ensino a principal razão de ser, com a pesquisa assumindo a mesma importância dependendo da área de conhecimento. Historicamente, a extensão universitária acabou sendo o ponto mais frágil do tripé, sendo cunhada como o “primo pobre”, ou “aquilo que não é ensino e nem pesquisa”. O próprio conceito de extensão universitária ainda não está bem resolvido no ambiente acadêmico, sendo muitas vezes confundida e aplicada como assistencialismo. Dessa forma, a extensão ainda está bem abaixo de suas potencialidades e seus objetivos, sendo ela um requisito fundamental para que a universidade consiga atender a seus objetivos de conhecer a realidade e produzir conhecimento tendo em vista a melhoria social.

Sem a interação dialógica, permitida pelas atividades extensionistas, a Universidade corre o risco de ficar isolada, ensimesmada, descolada dos problemas sociais mais prementes e incapaz de oferecer à sociedade e aos governos o conhecimento, as inovações tecnológicas e os profissionais que o desenvolvimento requer (FORPROEX, 2012, p.12)

E para cumprir com esse propósito, é preciso a extensão estar sempre associada com o ensino e pesquisa, para não virar simples ativismo.

Concordamos que a universidade deva retornar à sociedade o saber que dela se origina, mas numa busca incessante pela profunda compreensão da realidade social que a comporta; compreensão esta factível apenas, pela mediação do pensamento abstrato construído e retroalimentado pelo ensino e pela pesquisa. Neste sentido, a extensão ocupa lugar tão importante quanto ensino e pesquisa, pois é, sobretudo, por meio dela que os dados empíricos imediatos e teóricos se confrontam, gerando as permanentes reelaborações que caracterizam a construção do conhecimento científico (MARTINS, 2012, p. 7/8).

Embora seja menos reconhecida, a extensão permite, também, desenvolver habilidades e competências da área, e em determinados casos até mais que em

outras atividades. O NCEP, por exemplo, que dentre as atividades oferece oficinas de capacitação e assessoria a movimentos sociais tendo em vista a democratização da comunicação, permite que seus membros tenham um conhecimento mais profundo sobre o uso das mídias, visto que os alunos cumprem o papel de educadores na comunidade em que estão em contato.

Por tudo isso, a Extensão Universitária apresenta potencialidades não apenas de sensibilizar estudantes, professores e pessoal técnico-administrativo para os problemas sociais. Enquanto atividade também produtora de conhecimento, ela também melhora a capacidade técnica e teórica desses atores (FORPROEX, 2012, p.14).

Dessa forma, reiteramos a importância dos projetos de ensino, pesquisa e extensão e demais atividades extracurriculares como requisito fundamental para a universidade dar conta de ensinar, construir conhecimento e voltar-se para a realidade social. Para isso, é importante que o curso priorize o aprendizado fora de aula da mesma maneira que em relação ao ensino. Um dos comentários da pesquisa, de um estudante que ingressou em 2009, teve a percepção de que “Praticamente, todos os pontos acima são importantes. A relevância deles para nossa formação profissional, acadêmica e pessoal deveria ser levada em conta pela coordenação do curso”. Também alertamos que, no curso da UFPR, essas atividades estão melhor ofertadas nas outras habilitações, sendo o jornalismo a única habilitação do curso que não possui um projeto extracurricular específico. É importante, na concepção do novo currículo, o curso diagnosticar junto com técnicos, professores e docentes a situação dos projetos extracurriculares das habilitações comuns e do jornalismo, de forma a aprimorar o que já existe e oferecer novas possibilidades. Em um dos comentários da pesquisa, de um estudante ingressado em 2012, transpareceu a insatisfação com o número escasso de vagas na Agência Júnior do curso. “O estágio e a participação em empresas juniors, que acho mais relevante para a prática profissional, não oferecem vagas para todos os alunos privilegiando apenas uma parcela”. Uma possibilidade interessante, por exemplo, seria uma Agência Júnior de Jornalismo, prática que acontece na UFSC com a Agência Comunica.

Projetos de pesquisa, extensão e monitoria são importantes, também, pelo fato de oferecerem bolsa auxílio aos estudantes, diminuindo, ao menos na questão financeira, a dependência em relação a outras atividades remuneradas como o

estágio.

4.6) Uso das novas tecnologias da comunicação

Uma das principais carências a serem superadas no novo ensino da UFPR é uma formação que prepare o aluno para o uso das novas tecnologias. Na pesquisa realizada com os alunos, foi essa a maior deficiência detectada entre as questões, com 17 alunos avaliando essa formação como ruim, 13 como péssima e 12 considerando regular. Apenas 2 alunos consideraram essa formação como boa e nenhum deu nota a “excelente”.

No currículo do curso, percebemos que a única matéria voltada a esse tema é “Comunicação e Tecnologia”, com 30 horas, de cunho teórico e sendo da grade comum de todas as habilitações. Embora haja produção para mídia online no jornal laboratório, como já dissemos, não há disciplinas teórico-práticas que se voltem a esse tipo de produção. Dessa forma, a UFPR se encontra, hoje, entre as exceções das escolas de jornalismo que não oferecem conteúdos específicos para produção online: “Praticamente não há curso de graduação que não cubra o conteúdo denominado de jornalismo online, ou uma das suas outras denominações”. (QUIROGA, 2010, p.45).

Uma das percepções estudantis sobre as deficiências do curso, conforme o comentário de um ingresso de 2012, na pesquisa, demonstra habilidades referentes ao uso das tecnologias como as principais carências do ensino. “Deficiência em assessoria de imprensa, assessoria em mídias sociais, jornalismo online, empreendedorismo e as novas formas de jornalismo audiovisual (podcast e videolog)”. O uso dos equipamentos também foi questionado, por um estudante que ingressou em 2010 e que considera que o curso não dá a devida importância à prática das novas tecnologias.

O curso ainda não tem câmeras fotográficas digitais, temos que sair atrás de comprar filmes para usar a câmera (e isso é uma artigo raríssimo em Curitiba). Esse exemplo já deixa bem claro como as novas tecnologias são usadas no curso (isso que câmera digital não é nova tecnologia há algum tempo) e a importância que se coloca na prática dos alunos.

Apesar da maioria dos cursos de jornalismo já ofertarem disciplinas para produção online, isso não significa que a formação para o uso das novas tecnologias

esteja satisfatória no ensino de jornalismo brasileiro (QUIROGA, 2010; SANTUS, TONUS, 2010; MEDITSCH, 2007). Um dos desafios profissionais mais evidentes que a formação precisa se debruçar, perpassada pelas inovações tecnológicas, é a crise no jornalismo impresso, com tiragens cada vez mais reduzidas. Relacionado a isso, há também, com a internet, o enfraquecimento da característica do jornalista de decidir e controlar o fluxo de informações noticiosas (*gatekeeper*). A dinâmica de trabalho do jornalista também foi transformada com o advento das novas tecnologias, exigindo que o novo profissional adquira cada vez mais competências que confluem para a convergência midiática.

O jornalismo contemporâneo passa por transformações em diversas esferas. O mercado exige um profissional multimídia devido à convergência digital, demandando profissionais com um novo perfil, o que leva à necessidade de uma formação cada vez mais complexa. As tecnologias digitais e a produção hiper e multimidiática têm, assim, implicações diretas na prática, no perfil e na formação do jornalista. (...) O jornalista tem de escrever sua matéria para a versão impressa e para a versão on-line, ou então produzir sua matéria para a emissora de rádio convencional e para a webrádio, ou ainda para a TV convencional e para a webTV. E isso é só o começo. Os portais contratam os chamados jornalistas convergentes, ou seja, aqueles que produzem multimidiaticamente e que ainda constroem a narrativa da sua produção jornalística a partir de programação para web, seja em editores de html ou em softwares como o Flash, por exemplo (SANTUS, TONUS, 2010, p.53).

Dessa forma, as novas tecnologias da informação mudaram a dinâmica social e o trabalho do jornalismo em diversos aspectos, com essa nova realidade sendo transformada constantemente.

A rotina de trabalho, o ambiente nas redações, as ferramentas para a reportagem, as formas de publicação e até mesmo o próprio papel social do jornalista – construído com cuidado a partir do desenvolvimento da ideia de democracia e da livre circulação da informação, tudo está em acelerada transformação (QUIROGA, 2010, p.43).

Com todas essas mudanças, ainda não devidamente absorvidas, “decididamente existe um certo “mal-estar” na profissão. Ele se expressa no substancial nível de pessimismo entre os jornalistas investigados em relação ao futuro da profissão” (QUIROGA, 2010, p. 42). Um desafio imposto às escolas de jornalismo, portanto, é preparar o estudante para exercer o jornalismo nessa nova era da informação, de forma que a tecnologia não seja o entrave, mas a condição para aprimorar a profissão e dar a ela novos significados compatíveis com as mudanças sociais.

Atualmente vivemos em uma sociedade caracterizada pelo excesso da informação – information overload. Nessas condições, os indivíduos em sociedade têm acesso a uma quantidade de informação inimaginada no passado, inclusive aquela oferecida por fontes primárias que antes só falavam com a mídia. Assim, de gatekeeper, de canal privilegiado da informação, o jornalista passará a ser valorizado pela capacidade de dar sentido ao fluxo narcotizante da informação, especialmente a encontrada na rede. Nesse novo cenário profissional, que pode parecer sutilmente igual ao anterior, a mesma tecnologia que dá origem à crise do jornal e do status do jornalista em sociedade, vai fornecer instrumentos para a superação desses mesmos desafios (QUIROGA, 2010, p.33).

Em uma formação nessa perspectiva, é importante que a UFPR, da mesma forma em relação a outros conteúdos, trate do uso das novas tecnologias em seus mais diversos aspectos: técnicos, culturais, históricos, sociais, etc. Preparar para escrever à internet é uma das necessidades, mas há que se refletir também sobre as transformações sociais decorrentes da nova tecnologia e o modo de trabalho do jornalismo frente a elas. Este é um diferencial que a universidade pode dar conta de suprir, agregando um conhecimento diferencial ao adquirido pelo mercado profissional, em que:

da parte das lideranças profissionais, nas diversas modalidades de trabalho, prevalece uma visão naturalizada das competências digitais necessárias aos comunicadores sociais, faltando uma capacidade de compreensão do verdadeiro significado das mudanças estruturais porque passa a sociedade neste começo de milênio e as conseqüências deste processo para as práticas comunicacionais (MACHADO, PALACIOS, 2007, p.18).

Um elemento necessário para a excelência do jornalismo em relação às novas tecnologias é a capacidade do profissional estar sempre se atualizando, em uma formação contínua. Para Machado e Palácios (2007), a tendência é que seja cada vez mais exigido do jornalista a compreensão e adaptação quanto às novas tecnologias, de forma que a formação continuada torna-se necessária independente do rumo tomado pela profissão.

(...) tudo indica que o futuro profissional do campo da comunicação deverá ser capaz de adaptar-se a uma variedade de funções decorrentes do processo de convergência nos sistemas de produção das empresas. Se este tipo de inferência estiver correto, tudo indica que o profissional mais adequado para o novo mercado terá que ter condições de compreender processos, planejar ações, interpretar cenários e, mais importante, ser suficientemente flexível para, por um lado, se adaptar e, por outro, reagir de forma criativa aos constantes ajustes dos processos produtivos porque passam as empresas de comunicação. A formação continuada do profissional de comunicação é o elemento recorrente, em todos os cenários futuros

imagináveis (p.19).

Esta necessidade também é detectada por Quiroga (2010), que nos mostra uma grande dificuldade em sua percepção de que “talvez nenhuma outra área profissional dedique tão pouco espaço para o aprimoramento do que o jornalismo produzido na grande imprensa nacional” (p.45). Uma saída possível, partindo da formação, é a interação inseparável entre ensino com pesquisa, de forma que os estudantes se preparem para estarem aptos a constantemente construir conhecimentos que respondam aos desafios do fazer profissional, tendo em vista que “só pesquisadores conseguem acompanhar o conhecimento em mutação. A unidade indissolúvel ensino-pesquisa é a única saída possível” (MEDITSCH, 2007, p. 52). Para que os estudantes se preparem a lidar constantemente com novos conhecimentos, Meditsch (2007, p. 57) acredita que é essencial que o estudante “aprenda a aprender”, algo mais viável com uma formação específica.

(...) ao contrário do que indica o senso comum, é uma maior consistência na formação específica que pode gerar uma maior adaptabilidade do profissional diante das transformações e das encruzilhadas que vai encontrar no futuro. Quem consegue dominar certas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) de uma forma estruturada e coerente, é porque aprendeu a aprendê-las, e aprenderá outras, ainda que totalmente novas, com mais facilidade do que outro que tentou abarcar tudo e não se aprofundou em nada.

Para ser possível alcançar a excelência no ensino das novas tecnologias da comunicação, acreditamos ser necessário, antes de tudo, a preparação epistemológica e didática dos docentes quanto ao tema. Como fenômeno social recente, a academia ainda tem dificuldade em estudar o uso das novas tecnologias, com o mercado de trabalho tomando a dianteira, porém sem uma perspectiva científica.

As empresas muitas vezes batem ou gostariam de bater às portas das universidades em busca dessas respostas (à mutação tecnológica), mas não têm encontrado interlocutores interessados no desafio. A perspectiva de mutação desafia a pesquisar e ensinar coisas novas, e as escolas não têm claro ainda o que nem como ensinar (MEDITSCH, 2007, p. 52).

Dessa forma, é este provavelmente o maior desafio que os cursos de jornalismo no país precisam enfrentar para a legitimação acadêmica da área. E especialmente na UFPR, isso se torna mais evidente devido às competências

profissionais mais urgentes que o ensino do curso não oferece, como jornalismo web e uso dos softwares. É importante que o novo projeto discuta quais habilidades técnicas e competências teóricas em relação às novas tecnologias são necessárias ao futuro egresso, e a partir disso se pensar em estratégias e no preparo docente para suprir essas expectativas. É discutível se o curso precisa, por exemplo, ensinar a utilizar tecnicamente as ferramentas como o Photoshop, InDesign ou Adobe Premiere, porém as implicações sociais, profissionais, éticas e culturais provenientes da edição visual ou diagramação serão fragilmente absorvidas pelos estudantes se não houver o preparo teórico-prático que a academia é capaz de oferecer. Outra consideração é que, apesar de concordamos com a formação específica em jornalista, esse é um dos temas que mais se relacionam com a área maior da Comunicação Social e outras habilitações (como os portais web podem gerar receitas publicitárias e alcançar o maior número possível de pessoas, por exemplo?), sendo um indicador de como o ensino específico em jornalismo não pode desconsiderar as implicações com o campo maior em que ele é vinculado.

Considerações finais

Analizando as principais deficiências históricas do ensino de jornalismo e a forma como elas se materializam na UFPR, entendemos que há inúmeros desafios a serem enfrentados pelo novo projeto pedagógico. Dentre eles, podemos afirmar que o gerador de muitas questões ocorre na ineficácia de um único aspecto: a co-relação entre teoria e prática. Com uma prática desvinculada de um referencial teórico, fragiliza-se a capacidade de reflexão sobre o fazer, o entendimento da atividade do jornalismo no contexto social, a compreensão dos usos e aplicações da técnica e, a partir disso tudo, diminui-se a capacidade do estudante de exercer uma atividade que promova transformações sociais. Essa separação entre teoria e prática ocorre, como vimos, desde o estudo teórico distante da realidade à prática destituída de preparação científica, além da dissociação devido a fragmentação entre uma e outra. Uma primeira recomendação, portanto, para o novo ensino de jornalismo na UFPR é que o projeto político pedagógico preveja estratégias para que, em todas as dimensões pedagógicas, teoria e prática estejam ao máximo indissociadas. Entendemos que, para isso, a melhor estratégia é a concepção de um projeto cujo pilar de sustentação não esteja na sala de aula, mas sim em uma relação orgânica entre ensino-pesquisa-extensão – que na sua própria concepção de ser prevê necessariamente a apreensão, construção e aplicação do conhecimento.

Um sinal favorável a essa perspectiva foi perceber, na pesquisa com os estudantes, que todos os aspectos pedagógicos têm, na visão deles, importância elevada. Apesar disso, percebemos também que a formação generalista e a pesquisa científica têm, para os estudantes da UFPR, menor importância formativa que atividades essencialmente práticas, como estágio e jornal laboratório. Esse resultado pode ser reflexo da tecnificação crescente do jornalismo, em que o conhecimento técnico do jornalismo torna-se mais preponderante que seu conhecimento intelectual. Outra hipótese é a fraca correlação das pesquisas desenvolvidas em Jornalismo e Comunicação com a realidade, fazendo com que elas tenham muita pouca influência na prática. Em nossa visão, defendemos que é o conhecimento intelectual do jornalista, construído através de uma sólida formação superior, que torna capaz que o conhecimento técnico se materialize em trabalhos aprofundados, éticos e de interesse social. Às universidades, cumpre a responsabilidade, afinal, de resgatar o status profissional do jornalismo, formando

egressos que, em meio à mercantilização da notícia e dos veículos de comunicação, consigam produzir um trabalho que, defendendo a cidadania, a democracia, a pluralidade de ideias, seja reconhecido socialmente.

Acreditamos que, para tais objetivos, o ensino específico em Jornalismo seja o melhor método, principalmente pela oportunidade de as teorias estarem mais próximas com a realidade profissional. Entretanto, a simples troca de nome do curso não significa que ele seja capaz de responder aos inúmeros desafios. Pelo contrário, a história nos mostra (tendo como exemplo a transição da fase técnico-editorial para a político ideológica e a flexibilização curricular respondendo aos currículos-mínimos) que a escolha pela oposição pode muitas vezes, justamente, apenas alterar o pêndulo do extremo. Desvinculando o Jornalismo da Comunicação Social, o curso não pode, simplesmente, ignorar a contribuição das ciências da comunicação para o campo do jornalismo, nem acabar com sua característica teórica para produzir um curso técnico. Independente de ser habilitação ou curso próprio, o essencial é que o curso ofereça os conhecimentos necessários ao jornalista e para isso é urgente uma teoria mais atrelada às especificidades do campo.

É imprescindível, também, que antes de formular o novo currículo o curso reflita criticamente sobre a NDJ e pondere as mudanças propostas pelo documento de acordo com as perspectivas da UFPR. Como vimos, a NDJ se volta exclusivamente à formação profissional do jornalismo, enquanto o curso da UFPR destina-se a formar profissionais pesquisadores. Acreditamos que o ideal da UFPR torna a experiência formativa muito mais rica que a proposta pela NDJ, incentivando ainda na graduação o surgimento de pesquisadores para uma profissão que ainda carece de legitimidade científica.

Na análise da NDJ, é importante que o curso se atente não só a filosofia de formação proposta por ela, mas também às medidas mais práticas, como as recomendações para estágio, TCC, atividades extracurriculares, etc. Em nossa visão, a NDJ traz grandes avanços na concepção pedagógica de Jornalismo, como o seu ensino como curso próprio, as preocupações com o futuro profissional em meio às novas tecnologias e com uma formação que permita ao estudante exercer a profissão de forma autônoma, a concepção de um curso em que o impresso não seja a espinha dorsal, o ensino obrigatório de assessoria de imprensa e os critérios de avaliação do curso. Entretanto, entendemos que as aplicações pedagógicas propostas por ela descuidam do caráter científico do jornalismo, em que a pesquisa

é necessária ao seu desenvolvimento, e do ideal de universidade pública, que necessita do tripé ensino, pesquisa e extensão para materializar seus objetivos. Em suma: acreditamos que a NDJ é um importante referencial na reflexão sobre ensino de jornalismo, mas que precisa ser observada com um olhar crítico para que dela se extraia apenas os fatores que contribuam ao ensino desejado pelo curso.

No estudo sobre a qualidade do ensino de jornalismo, pudemos notar, também, que o projeto pedagógico é apenas um dos aspectos determinantes. Quais mudanças na estrutura universitária são necessárias para que a Universidade tenha mais condições de oferecer uma formação voltada aos interesses sociais? Como deve ser a formação dos professores de jornalismo para que pedagogicamente e epistemologicamente consigam preparar o estudante para o enfrentamento dos desafios profissionais? São perguntas que este trabalho não propôs responder mas que são essenciais para que um projeto pedagógico eficaz consiga se materializar.

Mesmo na questão da pedagogia do jornalismo, esse trabalho levantou questões que precisam de estudos e debates mais aprofundados para serem solucionadas. Como conceber uma proposta de estágio que atenda aos interesses acadêmicos e profissionais? Quais as disciplinas de conhecimento da realidade são imprescindíveis para a formação do jornalista? Como integrar teoria e prática durante todo o ensino, ainda mais em disciplinas de viés extremos como Teorias da Comunicação e Jornal Laboratório? Como formar o estudante para o uso e aplicações das novas tecnologias da comunicação? São alguns exemplo de questões que precisam ser melhor investigadas para a criação de um novo projeto de ensino.

Esperamos que, com esse trabalho, tenhamos conseguido levantar as principais dificuldades do ensino universitário em jornalismo e dar indícios de como o curso da UFPR pode resolvê-las. Sabemos que todo o nosso desenvolvimento foi apenas uma introdução ao assunto, e que há necessidade de outros estudos, pesquisas e debates entre alunos, docentes, técnicos, sindicatos e organizações profissionais sobre as diversas questões envolvidas na pedagogia do jornalismo. Finalmente, entendemos que para que o novo projeto pedagógico dê passos largos é fundamental, acima de tudo, que toda a comunidade universitária compreenda a importância desse momento e se direcione para a construção conjunta da nova proposta de ensino. Foi preocupante perceber em nossa pesquisa, por exemplo, que apenas um estudante, dentre os 44 entrevistados, tinha algum conhecimento prévio

da NDJ. É necessário aos professores do curso e aos próprios estudantes uma maior atenção em relação a um tema que traz tantas consequências à qualidade do curso e ao futuro da profissão. A formação é uma etapa da vida que envolve aprendizagem intelectual, técnica, humana e cultural do sujeito, e é fundamental que se preocupemos com a educação como um campo estratégico na luta pela vida e sociedade que queremos.

É no novo projeto de ensino do curso que a greve estudantil de mais de dois anos pode sacramentar sua vitória. Materializando-se, em uma universidade que dê condições de aplicar, um novo projeto de ensino para a formação de sujeitos práticos⁹, a conquista não é apenas dos estudantes, mas de toda comunidade universitária, profissional e de toda a sociedade interessada em um jornalismo que promova conhecimentos para a melhoria das condições de vida.

9 “Ser humano prático é aquele que faz movimentar a História com sentido e com significado; é ser humano que faz cultura, é ser humano ativo no exercício da criação, da expressão e da busca da liberdade; é ser humano que se revela crítico na tomada de decisão e de oposição; é ser humano que resolve problemas; é ser humano ético e solidário; ou seja, conforme Jacques Delors (1998) é ser humano que sabe ser, sabe estar, sabe fazer, sabe comunicar, sabe compartilhar e desenvolver uma cultura da paz. É humano educado para transcender em busca do sonho que comanda e faz pulsar a vida”. (PEREIRA, 2009, p. 5624).

Referências:

ALBUQUERQUE, Sérgio da Motta e. **Jornalismo não é ciência**. Observatório de Imprensa. Edição 710, 04/09/2012. Disponível em http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/ed710_jornalismo_nao_e_ciencia. Acesso em 31 de maio de 2013.

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do Trabalho Científico**. Universidade Federal da Paraíba. s/a. Disponível em: http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf. Acesso em 18 de junho de 2013.

AVANZA, Marcia Furtado. **Danton Jobim, o mediador de duas culturas: por uma pedagogia do jornalismo**. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-05072009-210746/pt-br.php>. Acesso em 30 de abril de 2013.

BARBOSA, Marli, SARDINHA, Antonio. **O estágio em jornalismo sob uma perspectiva pedagógica – a experiência na Universidade Estadual de Mato Grosso**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo. Ponta Grossa, v.1, n.10, junho a dezembro 2012. Disponível em: <http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/219/156>. Acesso em 28 de maio de 2013.

BRASIL JUNIOR. **Conceito Nacional de Empresa Júnior**. Disponível em: <http://brasiljunior.org.br/site/arquivos/download/2>. Acesso em 15 de junho de 2013.

CARDOSO, Regis Luis. **Sindijor busca debater o estágio com Universidades no Paraná**. Sindijor, 05 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.sindijorpr.org.br/noticia/sindijor-busca-debater-o-estagio-com-universidades-no-parana/>. Acesso em 07 de junho de 2013.

CACOS UFPR. **Floresta de pernas pro ar**. 14 de março de 2011. Disponível em: <http://cacosdaufpr.blogspot.com/2011/03/floresta-de-pernas-para-o-ar.html>. Acesso em 20 de junho de 2013.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. **Pedagogias, metodologias e tecnologias na formação ético-profissional dos cursos de Jornalismo no Brasil**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo. Ponta Grossa, v.1, n.8, janeiro a junho 2011. Disponível em: <http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/194/142>. Acesso em 14 de junho de 2013.

CRESPO, Miguel. **Prática e teoria: equilíbrio obrigatório para uma boa formação profissional**. In: Antes da pauta: linhas para pensar o ensino do jornalismo no século XXI / Enio Moraes Júnior, Luciano Victor Barros Maluly, Dennis de Oliveira (organizadores) -- São Paulo: ECA/USP, 2013. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/135064445/Antes-da-Pauta-pdf>. Acesso em 15 de maio de 2013.

DREWS, Gustavo Arno, FROEMMING, Lurdes Marlene Seide, TEIXEIRA, Enise

Barth e ZAMBERLAND, Luciano. **Relação orientador-orientandos e seus reflexos na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): uma avaliação no curso de Administração da UNIJUÍ**. Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25970/2.15.pdf?sequence=1>. Acesso em 14 de junho de 2013.

ENECOS. **Campanha “Somos Todos Comunicação Social – Avalie sua formação!”**. 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GVeVC39Xq7kJ:xa.yimg.com/kq/groups/28045063/850942845/name/Campanha%2Bsomos%2Btodos%2Bcomunica%C3%A7%C3%A3o%2Bsocial.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 18 de abril de 2013.

FENAJ. **Programa Nacional de Projetos de Estágio Acadêmico em Jornalismo (Proposta dos Jornalistas)**. XXXIII Congresso Nacional dos Jornalistas. São Paulo, agosto de 2008. Disponível em: http://www.fenaj.org.br/educacao/programa_estagio_academico_proposta_jornalistas.pdf. Acesso em 18 de maio de 2013.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-AM, maio de 2012. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide - para uma teoria marxista do jornalismo**. 1987. Disponível em <http://www.adelmo.com.br/bibt/t196-05.htm>. Acesso em 05 de maio de 2012.

JAWSNICKER, Cláudia. **O desafio da formação do jornalista problematizador e mediador do debate público**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo, Brasília, v.1, n.2, agosto/novembro 2007. Disponível em: <http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/116/72>. Acesso em 27 de maio de 2013.

LAJE, Nílson. **À frente, o passado**. In: Formação Superior em Jornalismo: uma exigência que interessa à sociedade / Federação Nacional dos Jornalistas, organização. 2ª edição. Florianópolis: Imprensa da UFSC, 2002.

LANA, Luiz Coelho e REZENDE, Ivan Satuf. **Reflexões sobre o ensino de Jornalismo por módulos**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo. Brasília, v. 2, n. 11, julho a dezembro 2012. Disponível em <http://www.fnpij.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/259/177>. Acesso em 11 de junho de 2013.

LIMA, Thiago Hernandes de Souza. **O TCC nas Ciências Humanas: a questão do método para o Direito.** Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_tcc_nas_ciencias_humanas_a_questao_do_metodo_para_o_direito.pdf . Acesso em 11 de junho de 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino – pesquisa – extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na Universidade.** UNESP – Universidade Estadual Paulista. Bauru - SP, 2011. Disponível : http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/16_09_2011_134/Ensino_pesquisa_extensao_como_fundamento_metodologico_da_construcao_do_conhecimento_na_universidade.pdf. Acesso em 15 de junho de 2013.

MEDITSCH, Eduardo. **Crescer para cima ou crescer para os lados: O dilema histórico do campo acadêmico do jornalismo.** 1999. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/meditsch-eduardo-dilema-historico-jornalismo.pdf>. Acesso em 8 de abril de 2013.

MEDITSCH, Eduardo. **Novas e velhas tendências: os dilemas do ensino de jornalismo na sociedade da informação.** Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo. Brasília, v.1, n.1, abril/julho de 2007. Disponível em: <http://www.fnpi.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/view/106/61>. Acesso em 14 de abril de 2013.

MEDITSCH, Eduardo. **O elo perdido no Ensino de Comunicação.** 1990. In: Pedagogia e Pesquisa para o jornalismo que está por vir: A função social da Universidade e os obstáculos para a sua realização / Eduardo Meditsch. Florianópolis: Insular. 2012.

MEDITSCH, Eduardo. **O jornalismo é uma forma de conhecimento?** Conferência feita nos Cursos da Arrábida - Universidade de Verão. 1997. Disponível em: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/mediajornalismo/article/viewFile/1084/5273> . Acesso em 30 de maio de 2013.

MEDITSCH, Eduardo. **Profissão derrotada, ciência não legitimada: é preciso entender a institucionalização do campo jornalístico.** 2010. In: Pedagogia e Pesquisa para o jornalismo que está por vir: A função social da Universidade e os obstáculos para a sua realização / Eduardo Meditsch. Florianópolis: Insular. 2012.

MELO, José Marques de. **Teoria do Jornalismo: Identidades brasileiras.** – São Paulo: Paulus, 2006.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Jornalismo.** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_final_cursos_jornalismo.pdf. Acesso em 06 de abril de 2013

MELO, Paulo Sergio de Oliveira. **A formação atual do comunicador social no Brasil: ECA/USP – Um estudo de caso.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível em <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000383376>. Acesso em 2 de maio de

2013

MESSAGI, Mario. **Sabores e dissabores de uma flexibilização**. 7º Fórum Nacional de Professores de Jornalismo. Florianópolis, abril 2004. Disponível em <http://www.fnpi.org.br/dados/grupos/sabores-e-dissabores-de-uma-flexibilizacao%5B155%5D.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2013.

MOURA, Cláudia Peixoto de. **O curso de Comunicação Social no Brasil: dos currículos mínimos às novas diretrizes curriculares**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NETO, José Francisco de Melo. **Paulo Freire dialogante**. 2006. Disponível em: http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Files/paulo_freire_dialogante.pdf. Acesso em 18 de maio de 2013.

PALACIOS, Marcos e MACHADO, Elias. **Competências digitais dos profissionais de comunicação: confrontando demandas de mercado e experiências pedagógicas**. In: O Ensino do Jornalismo em Redes de Alta Velocidade / Elias Machado e Marcos Palacios (orgs). EDUFBA. Salvador: 2007. Disponível em: http://grupojol.files.wordpress.com/2011/04/2007_palacios_machado_competencias.pdf. Acesso em 16 de junho de 2013.

PEREIRA, Ana Maria. **A educação escolarizada deve ensinar o homem a conhecer, fazer, viver juntos e ser**. IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia. Anais. PUC-PR, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2614_1816.pdf. Acesso em 19 de junho de 2013.

PORTO, Mayla. **Dilemas da universidade pública na sociedade contemporânea**. Com Ciência: Revista Eletrônica de Jornalismo científico. n. 39, fevereiro de 2003. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni02.shtml>. Acesso em 4 de junho de 2013.

QUIROGA, Tony. **Transformações no saber-fazer dos jornalistas a partir do digital: reflexos na formação profissional**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo. Ponta Grossa, v.1, n.7, junho a dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.fnpi.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/169/118>. Acesso em 16 de junho de 2013.

ROCHA, Paula Melani. **As Mulheres Jornalistas no Estado de São Paulo: O Processo de Profissionalização e Feminização da Carreira**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rocha-paula-melani-mulheres-jornalistas.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2013.

ROCHA, Paula Melani. **A importância do jornalismo como ciência no processo de profissionalização da carreira**. In: VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. NP Teorias da Comunicação. 2008. Disponível em:

<http://www.bocc.ubi.pt/pag/rocha-paula-importancia-jornalismo.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2013.

RODRIGUES, Regina de Brito. **A formação humanística nos cursos de jornalismo: das intenções às práticas**. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007. Disponível em http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-08-27T062130Z-1366/Publico/Regina%20de%20Brito%20Rodrigues.pdf. Acesso em 18 de abril de 2013.

SANTOS, Adriana Cristina Omena dos e TONUS, Mirna. **Breve panorama da inserção das tecnologias da informação e comunicação na formação de jornalistas em Uberlândia, MG**. Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo Ponta Grossa, v.1, n.7, junho a dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.fnpi.org.br/rebej/ojs/index.php/rebej/article/viewFile/175/127>. Acesso em 16 de junho de 2013.

SANTOS, Márcia Daniela dos. **Motivação na pesquisa acadêmica: uma opção metodológica**. Dialógica – Revista eletrônica da FAGED. Vol.1, n.6, 2009. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV1-N6/Motiva%C3%A7%C3%A3o%20na%20pesquisa%20academica-Daniela.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2013.

SCHUCH, Hélio Ademar. **Adequação do ensino na formação de jornalistas**. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. Vol. XXV, nº1, janeiro/junho de 2002. Disponível em <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/443/412>. Acesso em 5 de maio de 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática**. In: Didática e interdisciplinaridade / Ivani CA. Fazenda (org.). Campinas, SP: Papirus, 1998.

SOUZA, Silvio Claudio. **O pensamento-ação de Darcy Ribeiro e a universidade brasileira: repensando a universidade necessária**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/silvioclaudio.pdf>. Acesso em 7 de junho de 2012.

TRAQUINA, Nélon. **Teorias do jornalismo: porque as notícias são como são**. Florianópolis: Insular, 2004.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. **Paulo Freire: pedagogia do oprimido trinta anos depois**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n 88, fev 1994. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1515#page/3/mode/1up>. Acesso em 3 de junho de 2012.